

Niveau(x) d'enseignement: 1
Centre d'intérêt: 540

Numéro EDUQ : 8970349

Saint-Onge, Jacques, 1948-.

Les modes d'organisation des dossiers d'élève et la formalisation de la relation d'aide à la Commission scolaire Jérôme-Le Royer : analyse et orientations / par Jacques Saint-Onge. -- [Québec] : Ecole nationale d'administration publique : [diffusé par la Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Unité de recherche et de développement], 1987.
v. f., 146, [47] p. : 28 cm.

"Projet d'intervention présenté à l'ENAP en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique, soutenu le 20 mai 87 à Montréal". En tête du titre: Ecole nationale d'administration publique. Bibliogr.: p. 131-146.

Vedette(s)-secondaire(s): Ecole nationale d'administration publique (Québec)

Descripteur(s): Administration scolaire + Dossier scolaire + Services aux étudiants + Relation d'aide + Questionnaire + Primaire (Ordre d'enseignement) + Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Commission scolaire Jérôme-Le Royer

Identificateur(s) de sujet: Dossier personnel de l'élève + Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels

L'auteur étudie les implications de la Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels. Ces implications ont des retombées sur le mode de gestion et d'organisation des dossiers personnels de l'élève, en ce qui concerne notamment l'ouverture d'un dossier, son accessibilité, et la transmission et conservation des renseignements consignés dans le dossier. L'auteur étudie les modes d'organisation des dossiers personnels d'élève dans la perspective d'une formalisation de la relation d'aide. Il propose une formalisation de la relation d'aide en fonction de deux modes d'organisation des dossiers personnels: le dossier intégré (scolaire et aide particuliers) et les dossiers distincts. L'étude a été réalisée pour la Commission scolaire Jérôme-Le Royer. Pour la réaliser, l'auteur a analysé la documentation disponible, puis a organisé deux entretiens libres en groupe, et, finalement, a eu 17 rencontres individuelles sous la forme d'entrevues dirigées avec questionnaire reproduit en annexe. Le cadre théorique d'analyse est celui des champs de force. L'auteur pense que la mise en place du changement qu'il propose apportera une amélioration appréciable à la qualité des services d'aide, tout en protégeant la confidentialité des dossiers de l'élève.

Type de document: d

ENAP

LES MODES D'ORGANISATION DES DOSSIERS D'ELEVE
ET LA FORMALISATION DE LA RELATION D'AIDE A LA COMMISSION
SCOLAIRE JEROME-LE ROYER: ANALYSE ET ORIENTATIONS

par

Jacques Saint-Onge

(Promotion 1983-1987)

(étudiant à temps partiel)

PROJET D'INTERVENTION PRESENTE A L'ENAP
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

Montréal

Avril 1987

SOUTENU

Le 20 mai 87 à Montréal

EDU 7

L'auteur est
intéressé à
faire passer
son texte
containing
des
pour
l'auteur
diff.

adresse actuelle (1989)
de Jacques St-Onge
Ecole Secondaire St-Jérôme
5-35 rue Filion
St-Jérôme

J72 1J6
tel-1-436-4330

Commission scolaire
Jérôme - Le Royer,
Unité de recherche et
de développement,

12665 Est, Dorchester,
Montréal H1B 2G4

Information obtenue de
Pierre Boivin,
30 nov. 1989 } R.P.

EDU 7

L'ancien est
intéressé à
faire mieux
son dossier
contact
pour
diff

adresse actuelle (1989)
de Jacques St-Onge

Ecole Secondaire St-Jérôme

5-35 rue Filion
St-Jérôme

J92 1J6

tel-1-436-4330

Commission scolaire
Jérôme - Le Royer,
Unité de recherche et
de développement,

12665 Est, Dorchester,
Montréal H1B 2G4

Information obtenue de
Pierre Boivin,

30 nov. 1989 } R.P.

ECOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

LES MODES D'ORGANISATION DES DOSSIERS D'ELEVE
ET LA FORMALISATION DE LA RELATION D'AIDE A LA COMMISSION
SCOLAIRE JEROME-LE ROYER: ANALYSE ET ORIENTATIONS

par

Jacques Saint-Onge

(Promotion 1983-1987)

(étudiant à temps partiel)

PROJET D'INTERVENTION PRESENTE A L'ENAP
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

Montréal

Avril 1987

SOUTENU

Le 20 Mars 87 à Montréal

Remerciements

Au terme de plusieurs mois de recherches pour terminer ce travail formateur et enrichissant, la liste des personnes à remercier risquerait d'être longue. J'aimerais toutefois adresser des remerciements à quelques personnes pour qui j'ai une grande reconnaissance; elles sont les suivantes:

Monsieur Pierre Boivin, coordonnateur de l'Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation des Services éducatifs en langue française de la Commission scolaire Jérôme-Le Royer, pour avoir rendu ce projet possible, pour son support et sa disponibilité comme mandateur de l'organisation;

Monsieur Gérard Ethier, qui comme directeur académique m'a apporté son support et son expertise dans l'organisation des recherches et la structure de ce travail;

Madame Hélène Letellier, avocate au Conseil scolaire de l'Ile de Montréal, pour ses précieux avis sur la gestion des dossiers personnels d'élève (S. 3.1, 3.2);

Finalement, madame Lise Levasseur qui a accepté le travail exigeant de secrétariat (projet) et qui a démontré une grande patience, et monsieur Raymond Gagnier qui a accepté de reviser le texte; et mon épouse Johanne qui en plus de m'avoir apporté son support constant, a toléré mes absences fréquentes et a démontré une grande compréhension durant cette période.

Avant-propos

Le projet d'intervention requis par l'ENAP dans le cadre de la maîtrise en administration publique constitue l'activité terminale de ce programme d'études.

Il s'agit d'une activité personnelle qui consiste en une démarche auprès d'une organisation publique dans le but de faire l'analyse d'une situation et de formuler des recommandations à l'organisme.

Cette activité amène l'étudiant à faire une démarche de type exploratoire, laquelle est guidée d'une part par un superviseur académique de l'ENAP et supportée, d'autre part, par l'organisme mandateur. Cette dualité dans l'encadrement de la démarche allie la théorie à la pratique et permet, croyons-nous, d'établir un lien entre les connaissances acquises et leur application pratique.

Note: Sauf dans les cas spécifiques, nous nous conformons dans le présent document à la règle de grammaire qui permet d'utiliser le masculin avec une valeur neutre lorsqu'on parle d'une manière générale et ce pour éviter d'alourdir le texte.

Table des matières

	Page
Remerciements	I
Avant-propos	II
Table des matières	III
Liste des tableaux	V
Résumé des conclusions du projet	1
1.0 MANDAT DU PROJET	4
1.1 Nature de l'intervention	5
1.2 Formulation du problème	6
1.3 Formalisation de la relation d'aide	8
1.4 Structure et contenu du projet	11
1.5 Importance et limite du projet	12
2.0 DESCRIPTION DE L'ORGANISATION	15
2.1 Mission et structure	15
2.2 Intervenants des services d'aide à l'élève	17
3.0 OBLIGATIONS ADMINISTRATIVES RELATIVES AUX SERVICES D'AIDE A L'ELEVE	21
3.1 Responsabilités administratives et confidentialité.	23
3.2 Responsabilités des intervenants exerçant en équipe	28
3.3 Nature d'une intervention et tenue de dossier	34
3.4 Accessibilité des renseignements nominatifs	38
4.0 CADRE CONCEPTUEL ET METHODOLOGIQUE	42
4.1 Cadre conceptuel	42
4.1.1 Démarche du changement planifié et contexte orga- nisationnel.....	43
4.1.2 Diagnostic organisationnel et modèles.....	51
4.1.3 Notions d'efficacité et d'efficience organisa- tionnelle.....	58
4.2 Cadre méthodologique.....	64
4.2.1 Cueillette de données informelle.....	64
4.2.2 Cueillette de données formelle.....	65
4.2.3 Contenu des questions et critères utilisés.....	69
4.2.4 Intégration du questionnaire au cadre conceptuel	74

5.0	PRESENTATION, TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES ...	80
5.1	Présentation des données recueillies par l'étude de documents	80
5.2	Présentation des données recueillies par le questionnaire	83
5.2.1	Les agents d'éducation consultés.....	83
5.2.2	Compilation des données.....	84
5.2.3	Synthèse des données issues du questionnaire et des entretiens libres.....	85
5.3	Traitement et analyse de l'ensemble des données ...	86
5.3.1	Mission et objectifs.....	86
5.3.2	Environnement et fonctionnement.....	88
5.3.3	Mécanismes de support et formalisation de la relation d'aide.....	96
5.3.4	Modes d'organisation des dossiers personnels.....	106
6.0	PROPOSITIONS FINALES (ORIENTATIONS).....	115
7.0	QUELQUES PISTES POUR L'APPLICATION DES PROPOSITIONS	123
7.1	Eléments de stratégie pour l'application des propositions	124
	CONCLUSIONS	128
	BIBLIOGRAPHIE.....	131
Annexe I	Politique de gestion des dossiers personnels des élèves	
Annexe II	Liste des intervenants en relation d'aide, par fonction	
Annexe III	Entrevue dirigée. Questionnaire	
Annexe IV	Synthèse des réponses au questionnaire	

LISTE DES TABLEAUX

PAGE

1. Schéma-synthèse de la démarche de changement planifié	50
2. Le champ de forces	56
3. Efficacité et efficience	62
4. Liste des questions regroupées par thème selon Lawrence et Lorsch (1969)	77
5. Liste questions regroupées par thème selon Schein (1969)	78
6. Liste questions regroupées par thème selon le modèle de Weisbord (1978).	79

Résumé des conclusions du projet

Le mandat consistait à établir un mode d'organisation des dossiers personnels et à amener un changement dans le sens d'une formalisation de la relation d'aide, dans l'esprit de la Politique sur la gestion des dossiers personnels des élèves et de la Loi sur l'accès (...)

Les principales propositions sont les suivantes:

1. -que les autorités scolaires rappellent aux intervenants les objectifs et la portée des services d'aide en insistant sur l'importance d'un fonctionnement intégré de ces derniers;
2. -que les mécanismes de coordination et de consultation permettent une harmonisation dans les interventions de première ligne, par l'établissement de normes de groupe et d'un code d'éthique particulier, au besoin;
3. -que la Commission scolaire, par le biais de l'Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation, voie à une application réelle de la Politique sur la gestion des dossiers personnels des élèves et qu'elle prenne des mesures pour protéger la confidentialité et l'accès aux renseignements personnels en officialisant l'existence de dossiers personnels "parallèles" en première ligne d'intervention;

4. -que l'Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation se dote d'instruments d'aide pour faciliter la consignation de données à caractère confidentiel pour les divers niveaux d'intervention;
5. -que l'Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation établisse un mode de contrôle rigoureux de la circulation des dossiers actifs;
6. -que l'Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation établisse un mode d'organisation visant l'établissement officiel du dossier d'aide distinct, et sa conservation selon les délais prévus.

Dans la perspective d'une démarche de changement planifié, par l'analyse du champ de forces, les forces "restrictives" (autorités scolaires) sont en mesure de ralentir le processus de changement, tandis que les "forces motrices" (professionnels) disposent d'une influence déterminante surtout si elles peuvent démontrer une certaine cohésion entre les groupes. Les enseignants en relation d'aide sont relativement "neutralisés" comme groupe, parce que "divisés" entre la question de formalisation de la relation d'aide (généralement défavorables à cause du "contrôle") et la question d'un mode d'organisation des dossiers distincts (favorables).

Ainsi, en agissant sur les forces "divisées" que sont les intervenants de première ligne, il serait possible de procéder au changement planifié; toutefois il faudra structurer l'ensemble des propositions en un seul projet et établir clairement les moyens d'enrayer les faiblesses identifiées, tout en conservant les points forts.

La mise en place du changement tel qu'énoncée au niveau des mécanismes de support apporterait une amélioration appréciable à la qualité des services d'aide.

1.0 MANDAT DU PROJET

Le mandat confié à l'étudiant par les Services éducatifs en langue française de la Commission scolaire Jérôme-Le Royer consiste à faire l'étude des implications de la Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels, relativement à la portée des divers aspects de la confidentialité. Ces implications ont des retombées sur le mode de gestion et d'organisation des dossiers personnels d'élève, dont la responsabilité incombe à l'Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation. Il s'agit notamment des processus d'ouverture de dossier, puis d'accessibilité, de transmission et de conservation des renseignements nominatifs dans les dossiers d'élève.

Ce mandat à double volet doit évaluer les effets de la formalisation de la relation d'aide (tenue de dossier) pour les divers agents d'éducation, plus particulièrement au niveau de la coordination des mécanismes de support ou d'aide à l'élève, selon la nature des interventions.

1.1 NATURE DE L'INTERVENTION

Afin d'arriver au but ultime du projet, il est nécessaire d'établir la problématique, d'identifier les faiblesses et les ambiguïtés dans l'organisation et la confection des dossiers personnels, d'évaluer la gestion des dossiers selon les niveaux d'intervention et de responsabilités des divers agents d'éducation, dans le domaine de la relation d'aide et en fonction du cadre d'application de la Politique de gestion des dossiers personnels des élèves (Commission scolaire).

Par la suite, il faudra identifier les éléments potentiels d'amélioration, en tenant compte du contexte situationnel de l'organisation, puis formuler des recommandations précises dans le but de rationaliser l'utilisation d'instruments ou de mécanismes pour coordonner les interventions des services d'aide à l'élève, spécialement au niveau de l'implantation d'un dossier personnel d'aide particulière à l'élève. L'étude se situe dans le cadre d'un processus de changement planifié.

1.2 FORMULATION DU PROBLEME

Depuis l'entrée en vigueur en juillet 1984 de la Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels, des obligations administratives plutôt strictes sont imposées aux organismes et des modalités de consultation très précises sont prévues pour que la confidentialité soit assurée. Cette loi entraîne plus particulièrement les obligations générales suivantes:

- obligation de classer tous les dossiers personnels d'élève de manière à en faciliter le repérage;
- obligation de constituer une liste de classement des dossiers pour faciliter l'accès à ceux-ci;
- obligation de ne recueillir que les renseignements nominatifs pertinents;
- obligation d'informer la personne concernée par ces renseignements de la nature des renseignements requis, de l'usage qui en sera fait, et des personnes qui seront autorisées à les utiliser;
- obligation de verser ces renseignements dans un fichier de renseignements personnels, etc.

L'entrée en vigueur de la Loi sur l'accès (...) a amené la Commission scolaire à procéder à de vastes consultations auprès des associations et des gens du milieu, en vue d'établir une Politique sur la gestion des dossiers

personnels des élèves. Cette consultation eut lieu du 21 février au 10 mai 1985, et la Politique fut sanctionnée par le Conseil des commissaires en juillet 1985. Celle-ci prévoit, entre autres, des modalités relativement précises concernant la confidentialité, puis l'accessibilité, la transmission et la conservation des dossiers personnels, sans toutefois déterminer la nature des dossiers, leur contenu et les services d'aide à l'élève visés par la réglementation (voir Annexe I).

Les pratiques en cours dans le domaine de la relation d'aide montrent un degré insuffisant de formalisation au niveau des interventions jugées significatives, ce qui amène les constats suivants:

- absence relative de confidentialité des dossiers personnels;
- absence de l'autorisation des titulaires de l'autorité parentale pour ouvrir un dossier personnel;
- absence de déclaration des dossiers personnels;
- absence d'un cadre d'organisation formel des services d'aide au premier niveau d'intervention (enseignants), illustré par une tenue de dossiers peu rigoureuse et peu réglementée;
- enfin, laxisme administratif au niveau de l'accessibilité des renseignements personnels, puis dans les modes de transmission et de conservation, en première ligne d'intervention surtout.

1.3 FORMALISATION DE LA RELATION D'AIDE

Un certain nombre de dossiers personnels sont formellement identifiés en termes de catégorie, plus particulièrement les dossiers scolaires et les dossiers tenus par les professionnels régis par un code de déontologie. Il existe aussi des dossiers appelés "disciplinaires" selon l'usage, comportant des interventions ponctuelles, et non-ponctuelles dans le cas d'une démarche organisée auprès d'un élève. Les renseignements recueillis dans le cadre de telles interventions en première ligne, sont aussi à caractère nominatif et ainsi assujettis à la réglementation prévue.

Ces dossiers n'ont pas fait l'objet d'une déclaration formelle à la Commission d'accès à l'information; il en résulte ainsi qu'ils constituent des dossiers "parallèles", sans aucune forme d'existence officielle. Lors d'approches multidisciplinaires à la relation d'aide (étude de cas), il n'est pas rare de devoir réévaluer une problématique à cause d'informations trop fragmentaires, en première ligne d'intervention. D'autre part, certains éléments personnels et confidentiels se trouvent parfois dans les dossiers scolaires ou pédagogiques, à même une "enveloppe" distincte comportant des avis et mémos défavorables, parfois accessibles au personnel enseignant et susceptibles de causer un

préjudice à l'élève. Les règles de la confidentialité sont appliquées de façon arbitraire, en particulier pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage: un enfant peut ainsi être facilement "marqué" pour toute la durée de la fréquentation scolaire, s'il a commis une bêtise.

Les professionnels régis par un code de déontologie doivent observer certaines règles d'accessibilité, qui demeurent inapplicables pour les autres éducateurs en relation d'aide. Les perceptions de l'obligation au respect de la confidentialité diffèrent de celles associées au secret professionnel. Le dossier "disciplinaire" n'est pas toujours centralisé à la direction de l'école, ce qui augmente les risques de bris à la confidentialité surtout si les pièces sont reproduites. Des démarches d'aide non-ponctuelle comportant un certain suivi d'élève "sous-observation" se font souvent sans que les titulaires de l'autorité parentale en soient informés. Enfin, les dossiers d'aide appelés "disciplinaires" ne sont soumis à aucune règle de conservation, bien qu'ils contiennent parfois des renseignements plus compromettants que les dossiers des professionnels.

En conséquence de ce qui précède et en fonction des prescriptions de la Politique sur la gestion des dossiers personnels des élèves, il nous semblait approprié d'envisager une formalisation de la relation d'aide et d'officialiser une démarche organisée d'aide pour l'ensemble de la clientèle, visant à la fois le premier niveau d'intervention (encadrement, formation) et la démarche d'aide pour les élèves en adaptation scolaire, institutionnalisée à l'enseignement primaire, depuis 1986: la clientèle en adaptation scolaire représente à elle seule déjà dix pour cent (10%) de l'ensemble des effectifs scolaires.

Il nous semble opportun d'établir des distinctions pour ces interventions de nature complémentaire, dans la mesure où elles ne s'adressent pas uniquement aux intervenants pour lesquels il n'existe pas de réglementation en matière de tenue de dossier et de secret professionnel.

En effet, selon la démarche préconisée pour la clientèle en adaptation scolaire, il se trouve huit (8) niveaux d'intervention, selon un plan gradué d'organisation de mesures d'appui. L'éventail de la "cascade" permet, s'il y a lieu, le passage d'un niveau à l'autre, selon les besoins de l'enfant et les ressources qui lui conviennent; l'enfant ne demeure à un niveau

d'intervention que le temps nécessaire, et le choix du niveau n'est jamais définitif, puisqu'il est révisé régulièrement, selon l'évolution de l'enfant et du milieu. A une étape du plan d'intervention, un "comité d'aide à l'élève" entre en action et il est composé des intervenants concernés, incluant professionnels et direction de l'école. Le comité peut varier dans sa composition.

Nous sommes conscient des implications administratives pour une telle orientation, et des contraintes organisationnelles. Toutefois, nous avons pris soin cependant de proposer une formalisation de la relation d'aide en fonction de deux (2) modes d'organisation des dossiers personnels: le dossier intégré (scolaire et aide particulière) et les dossiers distincts.

1.4 STRUCTURE ET CONTENU DU PROJET

Ce document se veut le reflet d'une expérience d'analyse et de mise en place dans une commission scolaire. Les différentes composantes de l'étude sont représentées par la description du problème et de l'organisation, les obligations administratives associées aux services d'aide à l'élève, en fonction des niveaux d'accessibilité et de responsabilités, en vue d'une formalisation de la relation d'aide. La démarche méthodologique permet par la suite de mieux exploiter l'ensemble des informations recueillies.

1.5 IMPORTANCE ET LIMITE DU PROJET

Nous nous proposons, par ce document, de résoudre un problème de gestion relatives à une application de la Politique sur la gestion des dossiers personnels des élèves et aux implications de la Loi sur l'accès (...) relativement à la consignation des données dans les différents types de dossier, en fonction des différents niveaux d'intervention des agents d'éducation. Il importe que la Commission scolaire se donne des moyens pour faire respecter l'esprit des divers règlements et législations quant à la consignation, la transmission et la conservation des renseignements nominatifs recueillis par les divers services d'aide.

La place qu'occupe l'Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation est importante; elle entretient des liens étroits avec les autres unités administratives et les écoles primaires ou secondaires. Les dossiers personnels actifs sont localisés dans les écoles, tandis que les dossiers inactifs se trouvent à l'Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation, sous la forme d'archives pédagogiques. L'Unité entretient aussi des liens importants avec le Secrétariat général, responsable de l'application de la Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels, notamment pour les documents administratifs.

Il convient de préciser aussi les limites de notre étude, afin de mieux cerner le cadre à l'intérieur duquel nous entendons fonctionner.

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'étude consiste à identifier entre autres les causes qui expliquent une situation donnée pour déboucher sur des solutions, en posant un diagnostic organisationnel. Ce diagnostic comprend, entre autres, l'identification des modes d'organisation des dossiers utilisés dans les écoles, la responsabilité des divers agents d'éducation relativement à la confidentialité des renseignements à caractère nominatif et ce afin d'être en mesure de voir où se situent les zones problématiques et de faire ensuite des recommandations à l'organisation mandatrice.

Les limites d'un tel diagnostic seront influencées par la méthode qui sera utilisée pour obtenir les informations. Dans le cadre du mandat qui nous est confié, nous avons choisi de procéder principalement par voie d'entretiens libres et d'entrevues dirigées, avec un questionnaire impliquant les divers agents d'éducation concernés, tant dans les écoles qu'à l'Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation. Les modèles de diagnostic organisationnel qui nous serviront à

l'analyse, visent à recueillir les informations requises par le biais des "perceptions des gens du milieu", en vue d'une formalisation de la relation d'aide et d'un mode d'organisation des dossiers personnels, associés à des obligations administratives.

Cette étude est donc plutôt exploratoire, et nous devons interpréter ainsi les résultats en tenant compte des limites liées au choix des instruments et au type de méthodologie retenue.

2.0 DESCRIPTION DE L'ORGANISATION

2.1 MISSION ET STRUCTURE

La Commission scolaire Jérôme-Le Royer, la troisième en importance au Québec, est située dans la partie est de l'Île de Montréal et elle dessert les municipalités de Montréal-Est, Ville d'Anjou, Saint-Léonard et le quartier Pointe-aux-Trembles, de la ville de Montréal. Elle offre des services éducatifs à une clientèle d'environ 20 000 élèves, répartis dans 38 écoles, dont environ 4 500 au secteur anglophone.

La gestion des dossiers personnels d'élève relève de l'Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation, rattachée aux Services éducatifs en langue française, tandis que la gestion des documents administratifs relève du Secrétariat général, rattaché aux Services administratifs. Le Secrétaire général, monsieur Jean Tondreau, agit à titre de responsable de l'application de la Loi sur l'accès (...), tandis que monsieur Pierre Boivin, notre mandataire, est responsable de la partie "gestion des dossiers personnels d'élève"; en tant que coordonnateur de l'Unité administrative de la mesure et de l'évaluation, il doit assurer la coordination de l'application de la Loi sur

l'accès (...), par un cadre organisationnel efficace devant les obligations liées à la confidentialité et à la gestion des dossiers scolaires et personnels des élèves.

Cette structure des Services éducatifs existe depuis plusieurs années. Le bloc des archives pédagogiques relevait antérieurement de l'Unité administrative du support aux réseaux, issue de la réforme des services éducatifs au plan de la structure, réalisée officiellement en août 1981. Auparavant, l'ensemble des archives pédagogiques relevait du Secrétariat pédagogique, une unité administrative du Service de développement pédagogique. Mais, à ce moment, les dossiers personnels inactifs demeuraient dans les écoles.

Les prescriptions du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) ont favorisé l'introduction de règles de confection et d'organisation des dossiers scolaires, dès septembre 1980; les dossiers devaient alors inclure un bulletin scolaire, une fiche d'inscription, l'attestation de fréquentation scolaire au 30 septembre, un avis de départ si nécessaire, etc. Une décision administrative assurait la centralisation des dossiers scolaires, à des fins de conservation, conformément aux exigences de la réglementation du MEQ.

2.2 LES INTERVENTIONS DANS LES SERVICES D'AIDE AUX ELEVES

Les enseignants, par leur présence continue auprès des élèves, sont au coeur du processus d'aide à l'élève; ils agissent de façon déterminante sur certains aspects de la vie de l'élève, à savoir la motivation, le comportement, etc. Cette présence leur permet de connaître les besoins particuliers et les difficultés de tout ordre des élèves, qu'elles soient passagères, mineures ou graves, qu'elles relèvent du domaine des apprentissages ou de l'adaptation scolaire, qu'elles proviennent du milieu familial, qu'elles soient reliées à la santé, qu'elles concernent l'orientation professionnelle, leurs études, etc.

Les enseignants ont donc en classe un rôle d'observation et de dépistage; ils doivent aider l'élève, et au besoin, recourir aux services d'aide; ils jouent alors un rôle privilégié de soutien aux diverses interventions des agents d'éducation des services d'aide aux élèves.

Les parents doivent être informés et consultés au sujet des activités des services d'aide offerts aux élèves d'une école. Ils doivent aussi collaborer lorsqu'il s'agit d'une intervention visant la solution d'un problème touchant leur propre enfant. Ainsi, dans le

cadre des services particuliers aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, les parents sont associés dès le départ à la recherche de solution. Ils sont invités à divulguer des informations sur les habitudes de vie de l'enfant et à indiquer les habiletés particulières ou les intérêts que l'enfant démontre à la maison, de même qu'à identifier les comportements qu'ils aimeraient voir améliorer. Les parents sont les premiers responsables de l'enfant, et sans leur collaboration il serait délicat de maintenir les mesures d'aide ou de les améliorer. Ils doivent ainsi donner leur autorisation pour entreprendre une démarche d'intervention spécialisée auprès de l'enfant de moins de 14 ans.

Les services d'aide aux élèves doivent favoriser, par les activités qu'ils proposent, le développement personnel de l'élève en considérant toutes les dimensions de sa personne: physique, morale ou religieuse selon le cas, intellectuelle, affective et sociale; une approche multidisciplinaire au niveau de la relation d'aide permet justement de couvrir toutes les facettes d'une problématique, lorsqu'une telle démarche s'avère nécessaire. Les services d'aide aux élèves regroupent les champs d'intervention suivants: l'orientation scolaire et professionnelle, la psychologie, la psychoéducation, l'ergothérapie, l'orthophonie, la santé, les

services sociaux et la pastorale. La clientèle scolaire bénéficie de ces services professionnels dans les écoles. Enfin, occasionnellement, des services de psychiatrie sont dispensés, dans le cadre d'une entente (Hôpital Rivière-des-Prairies), pour certains élèves présentant de graves problèmes de santé mentale.

Les services d'orthopédagogie et les services d'encadrement sont assurés par les enseignants en relation d'aide. Le tutorat et le titulariat représentent des formules d'encadrement et de soutien à la formation assez répandues dans les écoles. Les tuteurs et les orthopédagogues peuvent intervenir selon le modèle dit de "dénombrement flottant", à savoir qu'ils n'enseignent pas à un groupe-classe, mais qu'ils interviennent plutôt individuellement ou en sous-groupe, auprès d'un nombre déterminé d'élèves qui sont intégrés dans une classe. Les tuteurs offrent des services à une clientèle présentant une mésadaptation socio-affective, tandis que les orthopédagogues interviennent auprès d'une clientèle d'élèves en difficulté scolaire. Les enseignants itinérants, pour leur part, agissent auprès des élèves handicapés par une déficience auditive, visuelle ou physique. Enfin, les techniciens de l'aide sociale (fréquentation scolaire) et ceux en éducation spécialisée, offrent des services visant à amener entre autres une réduction de l'absentéisme ou de risques d'abandon.

Les services d'aide aux élèves englobent un ensemble d'intervenants tant spécialisés que non-spécialisés (voir Annexe II). L'identification des interventions présente un intérêt évident pour la gestion des dossiers personnels dans la mesure où les intervenants ont accès à des renseignements confidentiels ou qu'il confectionnent des dossiers personnels dans le cadre d'une démarche organisée et significative comportant un suivi auprès de l'élève; les interventions de premier niveau auprès des élèves doivent être considérées dans ce cadre, puisqu'elles visent souvent à modifier les comportements qui portent en eux un élément de danger. Enfin, les conseillers pédagogiques en adaptation scolaire et les directions d'école se situent à un niveau d'intervention de type décisionnel, et ils possèdent parfois leurs dossiers propres (classement d'élève, organisation de mesures d'appui, etc.), dans le cadre d'une démarche d'aide.

3.0 OBLIGATIONS ADMINISTRATIVES RELATIVES AUX SERVICES
D'AIDE A L'ELEVE

Le Règlement concernant le régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire établit l'obligation de fournir périodiquement aux parents des renseignements sur le rendement scolaire, ou sur le développement de l'élève; il signale que les renseignements écrits fournis aux parents, dont l'élève éprouve des difficultés dans ses apprentissages ou dans son développement général, doivent correspondre au plan d'intervention prévu par le personnel de l'école (art. 8). Le Règlement définit les services complémentaires à l'élève, de même que les services éducatifs particuliers et il établit clairement l'étendue de l'obligation à fournir ces services.

Par ailleurs, le ministère de l'Education du Québec émet des instructions à l'intention des commissions scolaires afin de les guider dans la mise sur pied de ces services: ainsi la Commission scolaire doit établir les modalités d'application des programmes pour les champs d'intervention spécialisée (orientation, psychologie, orthophonie, etc.). La Loi de l'Instruction publique intensifie cette obligation, de telle

sorte que des services éducatifs doivent être assurés aux élèves, parfois par une approche multidisciplinaire, dans le meilleur intérêt de ces derniers (art. 480).

Aux obligations de la Commission scolaire correspondent les droits de l'enfant. En vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse, l'enfant a droit de recevoir des services de santé, des services sociaux ainsi que des services d'éducation adéquats, avec continuité et de façon personnalisée, compte tenu de l'organisation des ressources des établissements ou des organismes scolaires qui dispensent ces services (art. 8). La Loi de l'Instruction publique accorde aussi aux enfants un droit pour des services éducatifs spéciaux, en stipulant qu'ils sont admissibles à recevoir ces services après consultation de leurs parents, des enseignants attachés à ces services, et du personnel concerné (art. 482). L'intérêt de l'enfant demeure donc le principe fondamental que tous, parents, commissaires, directions d'école, enseignants, et professionnels doivent avoir à l'esprit, lorsqu'ils prennent des décisions le concernant.

3.1 RESPONSABILITES ADMINISTRATIVES ET CONFIDENTIALITE

La confection de tout dossier concernant un élève et l'application de la réglementation s'y rapportant, relèvent de la personne ayant la responsabilité de l'application de la Loi sur l'accès (...), notamment celle qui a la plus haute autorité au sein d'un organisme scolaire, soit le directeur général. Par délégation de pouvoir, d'autres personnes ont la responsabilité de la gestion des dossiers personnels, notamment le directeur des services éducatifs ou le coordonnateur de l'unité administrative concernée, le directeur de l'école fréquentée par l'élève et le professionnel membre d'une corporation. Dans le cas des ententes avec les organismes publics, la gestion des dossiers est assujettie à la réglementation en usage selon les modalités prévues (Centre hospitalier, Centre local de services communautaires [CLSC], Centre des services sociaux du Montréal Métropolitain [CSSMM]).

La Loi sur l'accès (...) prévoit des mécanismes pour que la confidentialité des renseignements personnels soit respectée. Lorsqu'un agent d'éducation (enseignant, directeur d'école, professionnel) procède à la collecte de renseignements nominatifs dans le cadre des fonctions qui lui sont dévolues par la Commission

scolaire -- à l'intérieur de son mandat de scolariser et d'éduquer sa clientèle -- il agit au nom de la Commission scolaire et doit alors respecter la portée des dispositions de la Loi sur l'accès (...). En guise d'exemple, si les autorités scolaires demandent un rapport d'évaluation sur un élève à un enseignant en relation d'aide ou à un professionnel, la collecte de renseignements est généralement destinée à servir à la prise d'une décision relativement à l'élève. La Commission scolaire a alors l'obligation de verser dans un fichier de renseignements personnels, les renseignements concernant un élève, se rapportant à un tel cas (art. 77); cette obligation n'est pas impartie à l'agent d'éducation. L'exigence de déclarer un dossier n'est pas requise dans le cas où un élève s'adresse lui-même à un agent d'éducation dans le but d'aller chercher un soutien purement personnel.

En vertu des règles de procédure établies par la Politique de gestion des dossiers personnels des élèves, l'agent d'éducation devrait transmettre à la personne responsable du fichier central de la Commission scolaire (Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation) les informations personnelles exigées; l'agent d'éducation devrait recevoir alors le numéro d'identification du dossier. La Commission scolaire doit par ailleurs procéder à une déclaration formelle

auprès de la Commission d'accès à l'information, lors de l'établissement de fichiers, en désignant les types de renseignements qu'ils contiennent, l'usage projeté de ces renseignements, leur mode de gestion et les catégories de personnes concernées par les renseignements (art. 76).

La Politique sur la gestion des dossiers personnels des élèves indique que "tout le personnel susceptible d'être en contact avec des dossiers personnels est tenu de respecter le secret professionnel" (4.3.3); elle étend la notion de professionnel à "toute personne qui dispose de renseignements professionnels" (art. 3.1.1), et non seulement aux seuls professionnels régis par un code déontologique selon les prescriptions du Code des professions. Le contenu de l'obligation au secret professionnel n'est d'ailleurs pas identique pour toutes les professions, puisqu'il varie selon des impératifs spécifiques à l'exercice de celles-ci. Toutefois, le secret n'existe en droit que pour la protection des intérêts de l'élève.

Les agents d'éducation non réglementés par un code de déontologie sont néanmoins assujettis à l'obligation à la confidentialité, au motif que celle-ci constitue un aspect inhérent au respect de la vie privée, de la dignité et de la réputation de l'enfant, reconnus par

la Charte des droits et libertés de la personne (art. 5). Quelques facteurs contribuent à mettre en danger la confidentialité: le goût du potinage et le manque naturel de discrétion fort répandus dans les écoles, de même que la circulation sans contrôle des dossiers personnels et la possibilité accrue d'y avoir accès.

Bien que des textes législatifs reconnaissent cette obligation à la confidentialité, il reste que le secret professionnel ne devient un droit pour le client (élève), ou une obligation pour le professionnel de le garder, que dans la mesure où un lien contractuel s'établit entre le professionnel et son client; dans ce dernier cas, l'élève consulte directement le professionnel sans que les autorités scolaires en soient informées.

Mais dans un grand nombre de cas, ce n'est pas l'élève de sa propre initiative qui rencontre un professionnel ou un enseignant en relation d'aide, mais plutôt les autorités scolaires qui initient la démarche et demandent à l'agent d'éducation de rencontrer l'élève, afin de produire un rapport d'évaluation ou un rapport disciplinaire dont l'objet est défini dans la demande. Lorsque les autorités scolaires initient la démarche auprès du professionnel ou de l'enseignant en relation d'aide, il y aurait absence de lien contractuel entre

l'élève lui-même et le professionnel ou l'enseignant en relation d'aide, lien qui se créerait plutôt entre ce dernier et l'employeur. Dans ce contexte, le professionnel ou l'enseignant en relation d'aide ne peuvent opposer à la Commission scolaire leur obligation à la confidentialité ou au secret professionnel, puisque c'est l'organisme scolaire qui a initié la démarche par l'entremise de l'école et qui, étant propriétaire du secret professionnel, est en droit de connaître le résultat de la consultation.

Le professionnel ou l'intervenant en relation d'aide est tenu de garder confidentielles les données recueillies lors d'une consultation, à l'exception des faits publiquement connus au sujet d'un élève. Par ailleurs, tout renseignement que le professionnel peut obtenir à l'occasion du service professionnel, mais qui n'a pas de rapport direct avec ledit service à rendre à l'enfant, n'est pas protégé par le secret professionnel; par exemple si lors de l'administration d'un test psychométrique, l'enfant révèle au psychologue des troubles familiaux et ce sans aucun lien avec ledit test psychométrique, cette information n'est pas protégée par le secret professionnel. Néanmoins, l'obligation au respect de la confidentialité et du secret professionnel vise à protéger la relation qui doit s'établir entre l'enfant et l'intervenant, au bénéfice du premier.

3.2 RESPONSABILITES DES INTERVENANTS EXERÇANT EN EQUIPE

Lorsqu'une démarche multidisciplinaire est préconisée par les autorités scolaires, en vue de permettre des études de cas par divers intervenants exerçant en équipe, l'obligation pour les participants de respecter la confidentialité ou le secret professionnel est aussi fonction de l'intérêt que peut retirer l'élève à ce que des renseignements personnels ne soient pas divulgués. Le secret professionnel, même partagé entre les divers intervenants, a pour objet essentiellement la protection de l'enfant et non la protection des agents professionnels. Toutefois, la notion de partage du secret professionnel s'applique entre professionnels d'un même établissement, excluant les intervenants des services de santé et des services sociaux.

En réalité, ce qui distingue la relation entre le professionnel et l'employeur, par rapport à la relation entre ce dernier et d'autres intervenants classés comme non-professionnels, c'est le degré d'autonomie dans l'exercice des fonctions. Les difficultés d'appréciation de la qualité des interventions font que les professionnels ne sont soumis à aucun contrôle de l'acte professionnel (à l'exception des intervenants en service social), et ils sont généralement à l'abri des comités d'inspection professionnelle (corporations).

Or, le professionnel n'est pas le seul responsable de sa décision auprès de l'élève, notamment dans le domaine du classement et de l'orientation. Il n'est pas nécessairement seul à détenir des informations confidentielles relatives à ses activités.

Par opposition, les enseignants en relation d'aide sont soumis à un contrôle hiérarchique plus contraignant. Néanmoins, l'obligation au respect de la confidentialité est moins accentuée que chez les professionnels, en vertu de pratiques et de traditions différentes à cet égard. Différentes dispositions législatives imposent dans l'intérêt de l'élève, une nécessaire concertation et collaboration entre les différents intervenants des services d'aide, dans les limites de leurs compétences respectives. Ainsi, en cas de doute quant à savoir si une divulgation peut ou non être dans l'intérêt de l'élève, il y a lieu de vérifier les préjudices qui en résulteraient pour celui-ci.

En vertu de la Charte des droits et libertés de la personne, le fait de porter atteinte à l'obligation au respect de la confidentialité est susceptible de provoquer une poursuite en dommages-intérêts de la part de la personne ayant subi un tel préjudice moral (art. 49). Par ailleurs, les Codes civils reconnaissent la responsabilité de l'employeur pour les fautes commises

parents qui confient leur enfant aux agents d'éducation de l'école et qui leur délèguent une partie de leur pouvoir quant à son éducation et à son développement, prennent pour acquis qu'ils veilleront aux meilleurs intérêts de ce dernier. Ils consentent implicitement à ce que dans l'intérêt de l'enfant, des informations recueillies lors de consultations soient partagées entre les agents d'éducation concernés oeuvrant au sein de l'école, prouvant ainsi leur préoccupation pour le développement général de l'élève.

En tenant compte de la nature du secret professionnel partagé, et de l'obligation au respect à la confidentialité, le travail d'équipe ne peut se réaliser dans le cadre d'une relation d'aide que si l'enfant ou ses parents y consentent; toutefois, ce n'est pas le cas si la relation d'aide se situe dans le cadre d'un programme de services collectifs d'orientation, de classement ou de dépistage mis sur pied par les autorités scolaires: il s'agit alors d'activités qui constituent un support au processus administratif de l'école bénéficiant de l'autorisation implicite des parents pour que leur enfant reçoive l'ensemble des services pédagogiques de l'école. Mais les suites à donner dans les cas individuels résultant de ces programmes doivent être autorisées par le titulaire de l'autorité parentale.

D'autre part, le législateur a établi des dispositions visant à obliger la personne, qui a connaissance d'une situation préjudiciable à la santé ou à la sécurité de l'enfant, à déclarer cette situation au Directeur de la protection de la jeunesse. La Loi sur la protection de la jeunesse (art. 43) fait fi des règles sociales selon lesquelles nul n'est contraint à dénoncer les méfaits dont il a connaissance, ni à se faire l'accusateur de son "prochain". Mais cette entrave aux moeurs de notre société se justifie sans peine par les impératifs de protection des personnes mineures, impuissantes à se défendre ou à faire valoir leurs droits. Lorsqu'un agent d'éducation découvre qu'un enfant est victime d'abus sexuels ou qu'il est soumis à de mauvais traitements physiques par suite d'excès ou de négligence, il a l'obligation de faire un signalement et il est relevé de son obligation au respect de la confidentialité ou du secret professionnel. Corollairement à cette obligation à la délation, le législateur a prévu la confidentialité absolue de l'identité du dénonciateur (art. 44), afin de ne pas stigmatiser sa démarche et de le mettre à l'abri de toutes représailles.

En somme, il demeure que différentes contraintes législatives imposent, dans l'intérêt de l'élève, une nécessaire concertation et collaboration entre les différents agents d'éducation des services d'aide à l'élève, dans les limites de leurs interventions.

3.3 NATURE D'UNE INTERVENTION ET TENUE DE DOSSIER

Les éléments concernant la tenue du dossier personnel sont ceux que l'on retrouve dans les principaux règlements des corporations professionnelles à ce sujet. L'obligation d'ouvrir un dossier personnel repose sur le seul critère d'une consultation "personnelle" dans le cadre des activités de l'agent d'éducation. La Politique de gestion des dossiers personnels des élèves limite quelque peu la portée d'une intervention, en ajoutant une dimension particulière. Une consultation doit être "jugée suffisamment significative pour justifier par écrit une opinion professionnelle" (4.1.1); la Loi sur l'accès (...) ne précise pas la nature des interventions, qu'elles soient significatives ou non. Dans cette perspective, seules les démarches d'aide ponctuelle, qui ne requièrent pas une continuité ou un suivi organisé auprès d'un élève, devraient échapper à la procédure établie! Nous verrons si tel est le cas lors d'une cueillette de données.

Néanmoins, il existe certaines règles sur la confidentialité et sur la responsabilité qui incombent à chaque agent d'éducation à ce sujet, afin de respecter une intimité sur le vécu de l'élève. Un intervenant doit ainsi éviter dans la mesure du possible de verser au

dossier de l'élève toute donnée brute et non traitée, ou toute information non-vérifiée susceptible de porter préjudice à l'enfant, ou bien des éléments comportant surtout des jugements plutôt que des faits. Le dossier personnel tenu par un agent d'éducation comprend généralement des éléments d'identification de l'élève, incluant les noms de la personne responsable de l'enfant et les informations nécessaires, de même que des éléments d'ordre professionnel parmi lesquels:

- les dates d'ouverture du dossier et de chaque intervention;
- la description sommaire des motifs de consultation;
- la description des services d'aide déjà rendus;
- les notes d'évolution;
- les données provenant d'examens ou de tests;
- les rapports d'observations et d'entrevues;
- les recommandations formulées à l'enfant;
- les mémos disciplinaires;
- les opinions professionnelles;
- les annotations, la correspondance et les autres documents relatifs aux services rendus;
- les notes sur toute consultation, même téléphonique, ayant une signification pour l'évaluation de l'état de l'enfant.

La rédaction du rapport devrait s'effectuer au cours des moments qui suivent la consultation, si possible, afin de ne pas perdre de vue les éléments pertinents.

Le processus d'intervention est soumis à plusieurs facteurs influents, à savoir:

- la personne,
- le motif de consultation,
- le processus d'évaluation ou de diagnostic,
- le processus d'intervention ou de recommandations,
- la rédaction de rapports.

Il importe que l'intervenant en relation d'aide clarifie, dès le début, la nature des services à rendre et les limites de son intervention. Le motif de consultation est toujours circonstanciel, en rapport à une situation, ou à un événement quelconque. Ainsi, le fait de demander une évaluation pour un quotient intellectuel seulement, ne constitue pas un motif de consultation suffisant; pour l'être, il doit s'inscrire dans un contexte plus large, notamment une démarche de choix de carrière. Le motif de consultation peut représenter en quelque sorte le mandat que l'enfant donne à l'intervenant; il est dès lors en droit de s'attendre que les services qui lui seront rendus visent l'atteinte des objectifs liés à la demande ou au motif de consultation.

Par ailleurs, l'évaluation et le diagnostic visent plus particulièrement à éclairer les enjeux sous-jacents et implicites dans le motif de consultation. Ce processus peut permettre de dégager un profil aux fins de clarifier les avenues pertinentes à une intervention qui serait adaptée au motif de consultation et aux résultats mis de l'avant par l'évaluation. Par exemple, l'évaluation psychologique se doit d'être un bilan circonstancié à des fins d'intégrité et de respect de la personne (client). Elle doit aborder non seulement les lacunes et les handicaps, mais aussi les capacités résiduelles, les forces vives et les processus naturels de développement et de changement d'une personne.

La démarche de formule d'aide pour les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage s'inspire aussi de cette orientation; elle vise à favoriser chez les éducateurs une perception positive de l'élève qui leur permettra de déterminer les points forts de cet élève et des moyens qu'offre son environnement; elle vise aussi à permettre une concertation entre les agents d'éducation concernés, ce qui suppose un accord sur le déroulement de la démarche, ses buts, ses objectifs et ses moyens ainsi qu'une volonté commune de réussir et un effort synchronisé dans la poursuite du but recherché.

Le processus d'intervention ou de recommandation prend place généralement après l'établissement d'un plan d'intervention. Dans ce plan, les interventions sont choisies en fonction du bilan fonctionnel et des capacités résiduelles de l'enfant, des objectifs à atteindre à court ou à long terme et enfin, des moyens et des ressources à mettre à profit dans l'intervention.

3.4 ACCESSIBILITE AUX RENSEIGNEMENTS NOMINATIFS

Le principe de base concernant le droit d'accès aux renseignements nominatifs se trouve établi par la reconnaissance qu'une personne a le droit d'être informée de l'existence, dans un fichier de renseignements personnels, d'un renseignement nominatif la concernant et qu'elle a le droit d'en recevoir communication (Loi sur l'accès (...) art. 83). Le droit d'accès ne s'étend pas aux notes personnelles, brouillons, ébauches, et ce, en raison de leur caractère provisoire ou inachevé (art. 9). Si une note personnelle ou une pièce manuscrite est destinée à être versée au dossier de l'élève, elle constitue alors un renseignement accessible.

Cette interprétation jurisprudentielle provient d'une récente décision d'un tribunal administratif et elle élargit en quelque sorte la portée de la Loi sur

l'accès (...). Une tierce partie est généralement mêlée au processus décisionnel impliquant l'élève, que ce soit une autorité scolaire, ou un agent d'éducation. Toutefois, les notes inscrites par un intervenant en relation d'aide, pour son usage exclusif, pourraient être soustraites à l'accès. La Commission d'accès à l'information, l'instance chargée de surveiller l'application de la loi, se refuse au fond à considérer comme notes personnelles les documents susceptibles d'influer sur les droits des personnes.

Le titulaire de l'autorité parentale a le droit d'être informé des progrès de l'enfant et d'être consulté pour qu'il puisse recevoir des services éducatifs spéciaux, en vertu de la Loi sur l'instruction publique (art. 32.4 et 482). De son côté, la Loi sur l'accès (...) permet au titulaire de l'autorité parentale d'avoir accès aux renseignements confidentiels de son enfant (art. 32, 37, 39, 83, 94), sauf dans certains cas spécifiques (lien possible avec une procédure judiciaire, art. 32, et processus décisionnel inachevé, art. 39).

L'accès au dossier du bénéficiaire (élève) par le titulaire de l'autorité parentale est aussi possible au CLSC et au CSSMM, selon la Loi des services de santé et les services sociaux (art. 8). La Commission scolaire

a accès, pour sa part, à la fiche d'inscription du bénéficiaire des services sociaux scolaires, à la seule fin de l'identification de l'enfant (et non au plan d'intervention), en vertu des ententes entre organismes publics.

Le régime d'accès au dossier personnel des services sociaux et de santé devrait être harmonisé avec le droit à l'autonomie et à la confidentialité reconnu à l'enfant mineur de plus de quatorze (14) ans, par la Loi sur la protection de la santé publique (art. 42) et la Loi sur la protection de la jeunesse (art. 11.2). Les cas d'avortement ont justement montré une certaine incohérence dans les prescriptions légales en matière d'autorisation et de consentement, susceptible d'amener un signalement à la Direction de la protection de la jeunesse (proposition de la FCSCQ). Mais il s'agit là d'un débat de société!

La portée des règles d'accès au dossier personnel est variable pour les agents d'éducation en relation d'aide. L'absence d'un code d'éthique et de règles de conduite n'est pas de nature à améliorer la qualité des actes professionnels des enseignants en relation d'aide. Mais d'autres facteurs permettent d'assurer des services d'aide adéquats. La présence des conseillers pédagogiques pour la clientèle d'élèves en difficulté

d'apprentissage et d'adaptation permet d'assurer que l'obligation à la confidentialité est reconnue et intensifiée par les démarches de tuteurs et d'autres enseignants en relation d'aide.

Bien que le titulaire de l'autorité parentale d'un enfant de moins de dix-huit (18) ans ou l'enfant âgé de quatorze (14) ans et plus, aient la possibilité d'une demande de communication ou de rectification de renseignements nominatifs, il reste que l'accessibilité aux dossiers connaît plusieurs limitations, dans le cas des professionnels régis par un code de déontologie. Dans un certain nombre de dossiers, il est possible de retrouver des rapports d'évaluation qui ne sont pas directement accessibles au client, à cause d'une terminologie trop hermétique ou trop "savante", ou encore parce que certaines descriptions de l'élève peuvent être considérées comme des jugements de valeur.

Les codes de déontologie reconnaissent le principe de l'accessibilité aux dossiers personnels, mais ils prévoient que le professionnel peut refuser l'accès au dossier de l'élève si l'intérêt de ce dernier l'exige ou si celui-ci risque de subir un préjudice; le professionnel doit évidemment justifier son refus, s'il juge posséder des motifs justes et raisonnables.

4.0 CADRE CONCEPTUEL ET METHODOLOGIQUE

Les chapitres précédents ont permis d'identifier les cibles du projet et de cerner la problématique en fonction des obligations administratives. Nous nous proposons de présenter le cadre conceptuel et méthodologique, afin d'encadrer la problématique de façon théorique.

4.1 CADRE CONCEPTUEL

Ayant choisi la démarche de changement planifié comme la plus appropriée pour notre projet, nous présenterons une synthèse de ce concept, en mettant l'accent sur l'aspect diagnostic. Par la suite, nous nous attacherons à l'analyse des différents niveaux d'interactions, de même que l'étude des principales composantes permettant d'établir un diagnostic organisationnel. Nous aborderons les notions d'efficience et d'efficacité, puis nous terminerons par la description d'une démarche de solution de problème appliquée à notre problématique.

4.1.1 DEMARCHE DU CHANGEMENT PLANIFIE ET CONTEXTE ORGANI- SATIONNEL

Nous avons déjà évoqué la nature des obligations administratives susceptibles d'amener les intervenants à envisager la démarche de changement préconisée. Plusieurs facteurs doivent être pris en considération pour introduire une démarche de cette nature. Concrètement, l'impact des obligations administratives peut sembler limité dans la mesure où elles ne visent qu'à faire respecter la confidentialité et à établir les mécanismes d'accessibilité aux renseignements personnels.

Les titulaires de l'autorité parentale doivent être consultés pour que l'enfant reçoive des services éducatifs spéciaux et pour autoriser l'ouverture d'un dossier personnel (enfant de moins de 14 ans); mais étant donné qu'en réalité ils sont peu conscients de leurs droits, ces obligations administratives risquent d'avoir une portée limitée pour les autorités scolaires. Pour faciliter une sensibilisation au changement proposé, il importe de tenir compte aussi des aspects de l'organisation scolaire susceptibles de faciliter ou de rendre impossible l'établissement de dossiers d'aide distincts, au-delà des considérations administratives déjà évoquées; ainsi le dossier pédagogique de l'élève comporte souvent des éléments de dossier scolaire et de dossier d'aide réunis pour des motifs purement administratifs.

sans égard au principe de tenue de dossier selon la vocation des instruments utilisés; il vaut mieux parfois réunir les renseignements, plutôt que les diviser et devoir établir un mécanisme de concertation à cette fin, estiment certaines directions d'école.

Mais des intervenants en relation d'aide peuvent convenir que les dossiers d'aide distincts existent déjà, d'une façon officieuse, et que tout changement aux procédés en cours n'est pas de nature à améliorer la relation d'aide avec l'élève puisque, pour un temps, les considérations administratives devraient prévaloir sur la qualité des interventions (sic). Ces perceptions des agents d'éducation, issues de conversations informelles, montrent les éléments de résistance des acteurs en cause (insécurité, préjugé, etc.), susceptibles d'affecter la portée d'une démarche de changement planifié visant la formalisation de la relation d'aide et un mode d'organisation des dossiers personnels.

Selon diverses approches du changement planifié, il est possible de "grader" l'interprétation du concept (i.e. très large, restreint), selon les applications prévues.

Dans notre cas, nous optons pour une interprétation large du changement planifié tel que défini par Tessier et Tellier (1973), à savoir "toute tentative pour provoquer rationnellement la transformation d'un système social donné"; les auteurs font référence implicitement à la planification lorsqu'ils parlent de rationalité; Bennis, Benne et Chin (1976) proposent à cet égard les approches empirico-rationnelles, qui consistent à invoquer une argumentation visant à démontrer, le plus rationnellement possible, le bien-fondé d'un changement proposé.

Par ailleurs, le changement planifié est aussi défini comme un "outil qui en opérationnalisant les intentions de changement, permet d'en vérifier le réalisme et les limites en même temps qu'il facilite le choix des moyens à prendre" (Collerette et Delisle, 1982). Il importe néanmoins de maintenir un équilibre dynamique entre la stabilité ou la continuité et l'innovation ou l'adaptation, en identifiant les besoins de changements et ses ressources, et en utilisant une approche de résolution de problème reposant sur une interaction diagnostic-action (Kast et Rosenzweig, 1985).

D'autre part, Bennis, Benne et Chin présentent plusieurs approches, en fonction de la conception du changement chez une personne, plus particulièrement les approches consensuelles, les approches normatives-rééducatives, et les approches coercitives.

Mais en général, elles ont leur force et leurs limites: il serait ainsi impensable d'opter pour les approches consensuelles, dans un contexte où les intervenants en relation d'aide manifesteraient leur refus à toute forme de changement significatif. Les approches normatives-rééducatives peuvent apparaître intéressantes, dans la mesure où en ne niant pas la présence de rationalité chez l'être humain, elles s'appuient sur le postulat que la personne est avant tout un être social, conditionné par les normes et les valeurs de la société.

En somme, la démarche de changement planifié se présente comme un effort délibéré de changement, par opposition au changement spontané. Le projet de formalisation de la relation d'aide vise justement à apporter de façon délibérée des changements dans les pratiques en usage et ce, d'une façon non-coercitive, bien qu'il s'agisse de modes de fonctionnement issus de lois et de règlements.

Les principales phases de la démarche du changement planifié sont les suivantes: le diagnostic de la situation insatisfaisante et l'identification des correctifs à apporter, la planification de l'action, l'exécution de l'action, et l'évaluation de l'action. Les besoins de changement puis ses sources, peuvent être identifiés à la fois par les changements dans l'environnement, dans les valeurs et les objectifs, puis dans les systèmes technique, psycho-social et managérial (Kast et Rosenzweig, 1985).

La situation insatisfaisante doit être, d'une part, correctement identifiée afin d'établir, d'autre part, la situation désirée. Cette phase comporte aussi une analyse qui vient préciser l'écart existant entre les deux (2) situations. Par la suite, les moyens appropriés pour agir sur la situation à changer seront identifiés. La planification de l'action devrait porter à la fois sur le contenu et les processus de changement à réaliser. Au niveau du contenu, il faut établir la façon que le changement sera opérationnalisé; les différents éléments de solutions prévues doivent être établis. Au niveau du processus, il s'agit de présenter la méthode la plus efficace et la plus satisfaisante en vue d'introduire un changement; il faut ainsi définir les stratégies d'implantation qui tiendront compte des besoins, des intérêts, et des objectifs des parties en cause.

La phase d'exécution de l'action représente la mise en oeuvre du plan d'action. Il importe d'avoir des mécanismes de contrôle afin de vérifier si le plan d'action est respecté et si les objectifs visés sont en voie d'être atteints. Ces mécanismes devraient permettre d'apporter des correctifs et de réajuster la planification, si nécessaire.

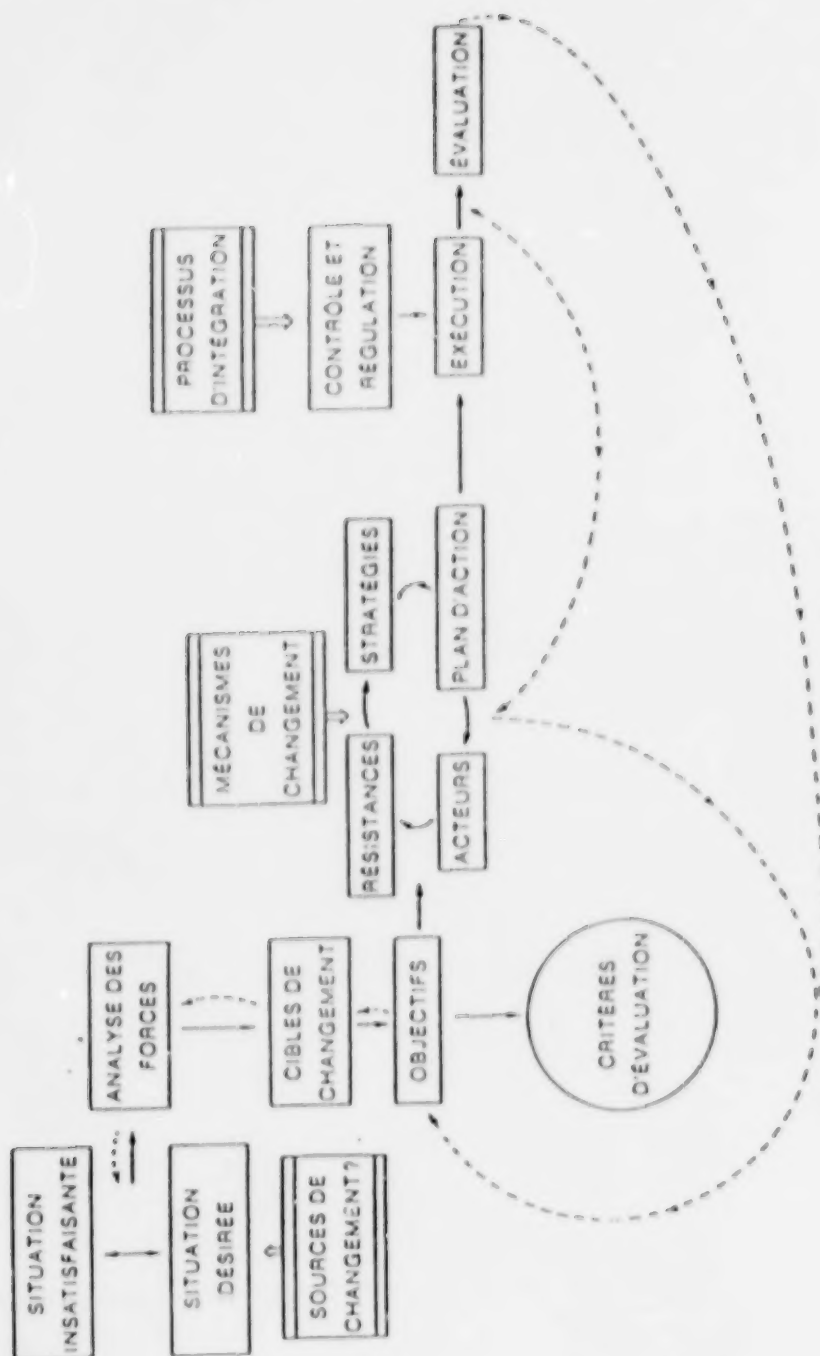
La phase de l'évaluation de l'action est celle du contrôle du processus. L'évaluation du contenu identifierait la pertinence des solutions retenues pour corriger la situation insatisfaisante. L'évaluation du processus porte surtout sur les approches et les stratégies utilisées pour réaliser le changement.

En somme, les projets de formalisation de la relation d'aide et d'organisation des dossiers personnels visent à apporter de façon délibérée des changements dans les pratiques en usage, et ce d'une façon non-coercitive. La Politique sur la gestion des dossiers personnels des élèves semble avoir peu d'impact sur les pratiques des agents d'éducation en général. Des éléments de résistance au changement ont pu se manifester chez les diverses catégories d'intervenants. La Politique devrait permettre entre autre à la Commission scolaire de contrôler le cheminement des données confidentielles sur les élèves, de faciliter une cohérence dans les

actes professionnels posés en vue d'aider un même élève, puis de voir à l'accessibilité aux renseignements nominatifs et au respect de la confidentialité ; d'autres objectifs implicites peuvent être envisagés, tels que l'amélioration des mécanismes de concertation et de support, le développement de l'approche multidisciplinaire, etc.

Nous tâcherons d'évaluer les foyers de résistance au changement, si tel est le cas, en fonction des interactions dans l'organisation et des mécanismes de support, dans le cadre de la démarche de changement planifié.

Le schéma suivant résume l'ensemble de la démarche du changement planifié (Collerette, Delisle, 1982). Ce concept constitue un outil d'importance pour notre étude.



Selon Collerette et Delisle (1982), dans Le changement planifié.

4.1.2 DIAGNOSTIC ORGANISATIONNEL ET MODELES

Puisque notre mandat consiste à cerner la réalité quant au niveau de formalisation, et ses effets sur le mode de gestion des dossiers personnels, puis de proposer les orientations afin qu'ils répondent davantage aux besoins organisationnels, il serait profitable d'établir un diagnostic entre la situation actuelle et la situation désirée afin de faire les recommandations appropriées, à l'aide de modèles organisationnels.

Le terme "diagnostic organisationnel" présente peu de différence avec l'acceptation médicale classique "action de déterminer une maladie d'après ses symptômes" (Petit Robert). Le diagnostic comporte une série d'activités qui permettront de déboucher sur une vision plus claire de la situation, et incluant les symptômes d'une "maladie" organisationnelle.

Il permet d'apporter des informations non pas tant sur les carences (réalisations) que les habiletés à entreprendre des actions futures (Thompson, 1967). Un diagnostic peut toutefois s'effectuer grâce à un modèle de recherche-action, de planification de systèmes ouverts, et de recherche d'un "trouble" (Lippitt, Langseth, Mossop, 1985). Dans ce dernier cas, Weisbord (1978) a retenu six (6) éléments principaux ("The Six Box Model") permettant d'établir un diagnostic, soit:

- le leadership;
- les objectifs;
- la structure;
- les mécanismes de support;
- les interrelations;
- les récompenses.

Bien que ce modèle n'inclut pas les fondements historiques ou culturels de l'organisation, il reste qu'il répond bien à notre problématique, sous plusieurs rapports.

Par ailleurs, dans une étude sur les diagnostics liés au climat organisationnel dans les écoles, plus particulièrement chez les professionnels au sens large, Fox, et al (1975) reconnaissent trois (3) différents types de diagnostic:

- Le diagnostic "correctif" s'inscrit dans une démarche de résolution de problème, en utilisant plus particulièrement certains instruments tels que le modèle du champ de forces (Lewin, 1951).
- Le diagnostic "préventif" permet d'évaluer plus particulièrement les besoins et les intentions des intervenants scolaires.
- Le diagnostic "anticipé" assure pour sa part l'identification et la recherche de nouveaux objectifs ainsi que des possibilités en termes de ressources.

De son côté, Havelock (1973) estime qu'il faut se méfier de ce qui semble évident dans un diagnostic, et il propose d'approfondir les symptômes apparents en surface, des symptômes réels plus profonds:

"When you have assembled these surface symptoms you may want to probe further to get at some of the less obvious factors that lie beneath them... certain attitudes and beliefs on the part of students, parents, teachers, or administrators which led to the outbreak of those symptoms."

Il indique, par ailleurs, qu'il importe d'inclure dans un modèle diagnostique des éléments tels que le niveau de communication entre les autorités scolaires, les agents d'éducation et les élèves; la capacité d'exprimer les émotions et d'échanger des idées, etc. Mais pour prendre en considération les aspects de la communication interne et externe, il est nécessaire de connaître les niveaux d'interaction dans une organisation.

Selon Lawrence et Lorsch (1969), afin de poser un diagnostic, il faut analyser les interactions entre l'organisation et le milieu, les interactions entre les groupes dans l'organisation, les interactions entre les individus et l'organisation, les interactions entre les individus eux-mêmes et finalement faire une analyse des interactions entre l'organisation et ses processus (modes de résolution de conflits, systèmes de gestion,

etc.). Ils estiment cependant qu'il est possible d'établir un diagnostic à partir de certains niveaux d'interaction; dans notre cas, nous retenons les interactions entre l'organisation et le milieu, et les interactions entre les individus et l'organisation.

Les aspects de la consultation et de la communication entre intervenants, sous l'angle des processus, sont l'objet d'un modèle particulier (Schein, 1969). Il s'agit des relations intergroupes et plus spécifiquement le niveau de collaboration ou de compétition entre intervenants, puis les normes de groupe et ses effets sur la vie de groupe, etc. Le modèle fait état entre autres des processus. Pour les fins de notre étude, nous retenons certains éléments associés aux processus de la relation d'aide.

Pour procéder au diagnostic dans une démarche de résolution de problème, nous utilisons le modèle du champ de forces de Kurt Lewin (1951), développé dans les années 40. Il pose comme postulat que les situations sociales, loin d'être statiques, sont au contraire dynamiques, c'est-à-dire qu'elles s'inscrivent dans un cadre où des forces interagissent. Ainsi, une situation donnée, en apparence stable, ne serait en fait qu'une situation maintenue en état d'équilibre

dans un champ dynamique de forces opposées; cette situation devrait paraître semi-stable parce qu'elle résulte d'un équilibre relatif entre différentes forces qui agissent simultanément sur la situation. Dans le champ de forces, il suffit qu'une ou des forces soient augmentées ou diminuées pour que la situation soit changée plus ou moins significativement selon l'importance de la ou des forces concernées.

Pour que le modèle du champ de forces devienne utilisable, il faut lui ajouter une autre composante, à savoir que la situation en état d'équilibre doit être établie par rapport à une situation qui pourrait exister; ceci permet de donner une direction aux forces qui agissent dans la dynamique du champ.

Dans la perspective du changement planifié, il faut établir la situation actuelle par rapport à la situation "désirée" et la situation actuelle deviendrait par conséquent la situation "insatisfaisante", qu'il faut modifier en faveur de la situation désirée. Il est possible de qualifier les forces qui agissent sur la situation actuelle, de motrices ou de restrictives, par rapport à la situation désirée. Le tableau suivant montre la dynamique du champ de force.

Le champ de forces



Source: Collette et Delisle (1984)

La méthode d'analyse des forces en tant qu'instrument de diagnostic comporte plusieurs avantages, parmi lesquels le fait de permettre au système d'identifier la situation tant insatisfaisante que désirée, le fait de saisir la dynamique de la problématique, et le fait d'obliger un certain sens de réalisme quant aux ambitions de changement, en montrant les écarts entre les situations et les efforts à consentir pour rapprocher ces écarts.

Dans le cadre de notre étude, nous avons identifié les principaux facteurs qui amènent une situation insatisfaisante. La situation désirée a déjà été établie, à savoir favoriser une organisation et une gestion cohérentes des dossiers personnels par une formalisation de la relation d'aide susceptible d'améliorer les mesures d'appui aux élèves.

La démarche de changement planifiée implique l'analyse du champ de forces par le biais des éléments issus des interactions dans l'organisation et les mécanismes de support. Le choix de ces éléments vise à évaluer les objectifs des mesures d'appui, les attentes des parents et des autorités scolaires, les contraintes, le respect de la confidentialité, l'accessibilité, la transmission des renseignements personnels, les modes d'organisation des dossiers, etc. Les agents d'éducation préconisent

à des degrés divers un niveau de formalisation de la relation d'aide et les mécanismes de support appropriés. Au moment de la présentation de notre instrument de cueillette de données, nous décrirons, avec plus de précision, les principaux éléments d'analyse et les modèles utilisés pour établir un diagnostic organisationnel. Les informations ainsi recueillies, lors de notre cueillette de données, devraient permettre l'identification des éléments les plus marquants pour assurer la mise en oeuvre du changement tel qu'énoncé.

4.1.3 NOTIONS D'EFFICACITE ET D'EFFICIENCE ORGANISATION- NELLE

Les importantes notions d'efficacité et d'efficience s'ajoutent à nos modèles de diagnostic organisationnel, comme second volet au cadre conceptuel. Bien que ce volet soit utilisé pour une partie mineure de notre étude, il demeure nécessaire de définir l'étendue de ces notions puisqu'elles devront servir à évaluer certains éléments du fonctionnement des services d'aide à l'élève, en qualité et en quantité, après la cueillette de données.

L'efficacité organisationnelle a souvent été associée aux pratiques bureaucratiques. A cet égard, la formalisation des interventions peut être associée à des

exigences bureaucratiques au sens traditionnel, auxquelles l'efficacité et l'efficience peuvent paraître sacrifiées aux yeux d'un profane (Blau et Meyer, 1971).

"There is no doubt that bureaucracies sometimes operate inefficiently. When this occurs, however, clients rarely have an opportunity to observe it. Conversely, many bureaucratic practices condemned by the client are not in fact inefficient. For example, being required to fill out lengthy forms in detail, including entries that are clearly not pertinent to the particular case, is inconvenient from the standpoint of the client, but may be expedient for the bureaucracy. This requirement is more efficient than permitting clients to decide which entries are relevant, since even occasional omissions of pertinent information would interfere with operations."

Au-delà des critiques formulées dans le sens de la lourdeur administrative ("red tape"), il convient de situer la notion d'efficacité administrative en termes théoriques.

Lippitt, Langseth et Mossop (1985) reconnaissent en ces termes la difficulté de définir ou de mesurer l'efficacité organisationnelle:

"In the literature, some authors define the effectiveness of an organization in terms of ability to reach goals, others talk in terms of ability to acquire scarce and valued resources. Some consultants write about an organization's capacity to satisfy its members, others about the facility with which productivity is combined with flexibility. Such confusion is more than semantic. Organisations are complex, and adequate models of organizations functioning are in short supply."

Néanmoins, dans le cadre de cette "confusion", il est possible de dénombrer huit (8) écoles de pensée qui portent sur la question d'efficacité organisationnelle:

<u>Ecole de pensée</u>	<u>Accent</u>
1. Scientific management school	1. Control and efficiency.
2. Human relations school	2. Interface between individual and organization.
3. Sociotechnical school	3. Optimization of technical and social systems.
4. Microeconomics school	4. Profit and returns on investment.
5. Goal attainment school	5. Productivity, results, or ultimate goals.
6. Systems model school	6. Interdependencies of multiple factors and functions.
7. Integrated model school	7. Satisfaction of multiple constituencies in a continuous process of strategic renewal.
8. Organization development school	8. Interpersonal and inter-group linkages with openness of communication and teamwork.

(Miles, 1980, dans Lippitt, Langseth, Mossop, 1985)

Toutefois, nous apprécions davantage les distinctions des notions d'efficacité et d'efficience, telles qu'établies par Payette (1981). Ainsi, pour cet auteur, l'efficacité est toujours la mesure entre un résultat et une intention, que cette intention précède ou non l'action. Mais tout résultat obtenu peut produire un bon résultat, donc être efficace, mais entraîner des conséquences fâcheuses. Il faut donc

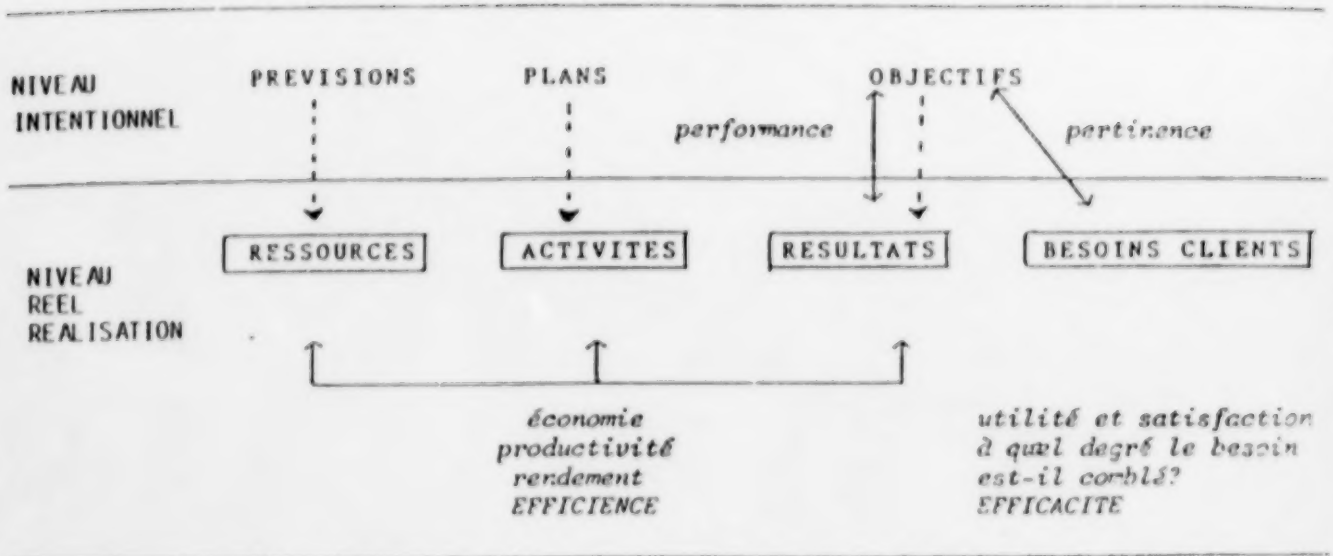
penser en termes d'efficacité, à court, moyen et long terme. Par ailleurs, il ne suffit pas de percevoir avec exactitude pour agir efficacement; encore faut-il en avoir les moyens, être capable: le pouvoir devient ainsi une notion essentielle à toute action efficace.

Selon Payette (1981), l'efficacité englobe toujours une notion de productivité, de rendement ou de performance et l'efficience comprend les divers éléments de mesure, tels les ratios "input/output".

Le tableau suivant résume la notion d'efficacité et d'efficience, ainsi que les distinctions appropriées.



Efficacité-Efficience



EFFICIENCE

EFFICACITE

BIEN	<u>faire les choses</u>	_____	<u>faire les</u>	BONNES	<u>choses</u>
	savoir-comment-faire	_____			savoir-quoi-faire
	comment	_____			pourquoi
	moyen	_____			fin but objectif
	méthode, processus	_____			contenu
	forme	_____			fond
	medium	_____			message

Selon Payette, A. (1981, p. 20).

D'autre part, cet auteur résume ainsi la relation entre les notions d'efficacité et d'efficience:

1. Efficace et efficient: bien faire les bonnes choses. C'est le maximum d'efficacité possible. Les résultats recherchés étaient les meilleurs, ils ont été atteints à 100% et ce, avec une utilisation optimale des ressources. On ne peut faire mieux.
2. Efficace mais inefficient: mal faire les bonnes choses. Les résultats visés étaient les bons, ils ont été atteints à 100% mais à quel prix? Est-il possible d'être efficace à 100% et totalement inefficient? Il s'agit d'une question de degré et l'inefficacité est dépendante, relative à l'efficience.
3. Inefficace et efficient: bien faire les mauvaises choses. Voilà le point névralgique de la relation entre l'efficience et l'efficacité. Il s'agit de la pire efficacité parce qu'elle a toutes les apparences de l'efficacité.
4. Inefficace et inefficient: mal faire les mauvaises choses. L'inverse de la première équation. Il n'y a rien de pire.

L'étude du fonctionnement et d'une formalisation des services d'aide à l'élève dans le cadre de la gestion des dossiers personnels ne se situe pas seulement en termes d'efficacité ou d'efficience, mais aussi en fonction d'une relation entre les deux (2) notions.

4.2 CADRE METHODOLOGIQUE

Cette partie du document vise à décrire la méthodologie utilisée pour répondre au mandat qui nous a été confié. Nous ferons état dans un premier temps, de la cueillette de données informelle qui nous a permis d'établir notre méthode d'approche et de faire le choix des méthodes de cueillette formelle en vue de réaliser notre étude. Nous examinerons par la suite les différentes méthodes de cueillette de données formelle que nous avons utilisées. Nous terminerons par la description de la structure du questionnaire et de son lien avec le cadre conceptuel.

4.2.1 CUEILLETTE DE DONNEES INFORMELLE

Dans un premier temps, nous avons effectué plusieurs rencontres avec le mandataire afin de préciser le mandat qui nous était confié; ces rencontres de type informel nous ont conduit à rencontrer quelques agents d'éducation concernés par le projet afin de discuter avec eux d'une méthode d'approche permettant de réaliser au mieux notre mandat.

Plusieurs entrevues non structurées avec des agents d'éducation en relation d'aide nous ont permis de constater un certain laxisme administratif quant à l'organisation des dossiers personnels, et il serait

tout indiqué de déterminer quels étaient les modes d'utilisation de renseignements confidentiels, leur accessibilité, leur transmission, puis de recueillir des données permettant d'établir les niveaux d'efficacité et d'efficience.

Toutefois, le contexte situationnel nous a amené à reconnaître la nécessité de vérifier l'état de l'application de la Politique sur la gestion des dossiers personnels des élèves, de montrer l'adéquation entre les pratiques de consultation en cours et une formalisation de la relation d'aide à l'élève.

4.2.2 CUEILLETTE DE DONNEES FORMELLE

Dans cette partie, nous allons nous pencher sur la méthode utilisée pour la cueillette de données formelle devant nous permettre d'obtenir les informations pertinentes. Parmi les diverses méthodes de cueillette de données, nous avons retenu les suivantes:

1. l'analyse de documents;
2. l'entretien libre, en groupe;
3. l'entrevue dirigée avec un questionnaire standardisé, sur échantillon.

L'analyse des documents est une méthode très rapide: elle permet de recueillir un ensemble de données comportant notamment des statistiques sur certains services d'aide à l'élève, de même que des indications sur le fonctionnement de ces derniers. Ces données permettent d'apporter un certain éclairage sur la situation.

Par ailleurs, l'entrevue représente dans son sens large une technique qui repose sur une communication entre l'observateur et le sujet. L'observateur oriente les échanges verbaux en fonction des objectifs d'une étude. L'entretien libre en groupe est caractérisé par une absence de direction; l'observateur ou "l'interviewer" tâche d'inciter les sujets à parler sur un thème donné en utilisant le minimum d'interrogation directe ou d'orientation; afin de ne pas briser la continuité du témoignage, l'observateur doit inviter les sujets à parler librement sans exprimer ses opinions. Dans le cas de l'entrevue dirigée, l'observateur opère à l'intérieur de cadres préalablement définis. L'entretien libre et l'entrevue dirigée ont tous deux (2) une structure qui se distingue par des particularités. Dans une entrevue dirigée, c'est l'observateur qui initie et dirige la communication, contrairement à l'entretien libre. Dans ce dernier cas, la méthode apparaît insatisfaisante, comme instrument de mesure, à

cause de sa souplesse qui entraîne l'impossibilité de comparer les entretiens. Une comparaison des méthodes de cueillette de données permet d'évaluer la pertinence de notre choix.

L'utilisation d'un questionnaire dans le cadre d'une entrevue amène une certaine uniformité, grâce à une standardisation dans l'ordre et la formulation des questions qui garantit que chaque sujet interprétera une question essentiellement de la même façon que les autres. La méthode de cueillette de données par l'entrevue permet d'utiliser un échantillon qualitatif; les sujets sont choisis en fonction de leurs connaissances spéciales des situations. La structure est flexible et la communication verbale assure une rétroaction, quelle qu'en soit la valeur ou la portée. Par contre, la seule méthode d'un questionnaire sans entrevue assure l'anonymat du sujet. Elle exerce moins de pression sur celui-ci pour lui faire donner une réponse immédiate. Quand suffisamment de temps est utilisé pour répondre à un questionnaire, le sujet peut se pencher soigneusement sur les points qui demandent réflexion plutôt que de dire la première idée qui lui vient à l'esprit, ce qui arrive souvent sous la pression sociale des longs silences au cours d'une entrevue.

La seule méthode d'un questionnaire n'assure pas la même qualité des interrogations: la charge de garder l'intérêt du sujet est assez lourde pour que le nombre de questions soit davantage limité, de même que l'ampleur des réponses. Par contraste, avec le seul usage d'un questionnaire, un problème qui se présente souvent avec l'entrevue est celui de limiter les réponses des sujets qui se montrent trop bavards! Ce questionnaire ne donne pas cependant un taux aussi élevé de rendement que l'entrevue en personne, ou l'entrevue par téléphone. Les sources d'erreurs, de biaisements et d'imperfections sont potentiellement plus nombreuses avec l'utilisation d'un questionnaire, alors qu'avec l'entrevue, il est possible de s'assurer que les questions sont bien comprises avant d'en noter les réponses. Ces considérations ont milité en faveur du choix de la dernière méthode de cueillette de données.

Puisque l'entrevue sur échantillon comporte habituellement l'utilisation d'un questionnaire, d'un formulaire, ou d'un aide-mémoire pour l'observateur, nous avons convenu d'utiliser cette méthode pour nous assurer d'un taux de rendement élevé. L'entrevue sur échantillon permet de faire enquête sur un thème en établissant des relations entre les éléments d'une problématique afin d'apporter des schémas d'explication, dans le même sens

que les autres méthodes de cueillette de données. Une collecte d'informations avec entrevue doit favoriser l'expression des perceptions des répondants; dans le cadre de nos préoccupations, elle doit aussi fournir des indices sur leur disposition au changement.

4.2.3 CONTENU DES QUESTIONS ET CRITERES UTILISES

L'objectif principal des questions à poser dans l'entrevue, avec le questionnaire servant d'aide-mémoire, est de confirmer les informations formelles et informelles déjà disponibles et surtout d'apporter des solutions quant à la problématique, dans le cadre d'une application de la démarche de changement planifié. Afin d'atteindre l'objectif visé par notre collecte d'informations, nous avons établi que le questionnaire devait comporter quatre (4) parties principales, soit:

1. Les renseignements généraux;
2. Les services d'aide à l'élève: mission, environnement, fonctionnement;
3. La formulation de la relation d'aide: le premier niveau d'intervention;
4. Les modes d'organisation des dossiers personnels.

La première partie du questionnaire est celle des renseignements généraux, ces derniers devant nous permettre de faire ultérieurement des regroupements, si nécessaire. La deuxième partie porte sur le fonction-

nement des services d'aide, associé au rôle des intervenants et aux liens qui les régissent. La troisième partie fait état du premier niveau d'intervention dans le cadre d'une amélioration de la relation d'aide à l'élève par le biais d'une formalisation de celle-ci. La dernière partie est associée aux modes d'organisations des dossiers personnels, plus particulièrement l'établissement de dossiers distincts par opposition au dossier unique. L'ensemble des questions de cette partie devrait permettre d'établir les effets de l'instauration d'un mode particulier de gestion et d'organisation des dossiers personnels d'élève à la Commission scolaire Jérôme-Le Royer.

Les critères utilisés pour établir les principales caractéristiques de notre questionnaire comme instrument de mesure, lors de son élaboration, sont les suivants:

1. La forme des questions:

- la clarté de l'expression;
- le caractère compréhensible de la question.

2. La pertinence des questions:

- l'importance de la continuité;
- la nécessité d'une explication entre les séries de questions.

3. Le mode d'utilisation des questions:

- la neutralité (absence de biais);
- genre de questions (objectives, subjectives);
- nombre de questions.

4. L'agencement des questions:

- l'ordre des questions (général ou particulier);
- le modèle multidimensionnel.

Dans le cas de l'agencement des questions, nous avons cru bon d'utiliser certaines catégories de questions: ainsi les questions ouvertes laissent beaucoup de liberté au sujet dans sa manière de répondre tandis que la question à réponse dichotomique oblige le sujet à se prononcer favorablement ou défavorablement sur un thème, ou à adopter une position médiane (usage de "parfois") ou neutre (usage de "ne sais pas"). La formulation des réponses comporte aussi des réponses à possibilités fixes où le sujet ne peut choisir qu'une seule catégorie parmi celles qui lui sont offertes; il fallait s'assurer que le choix d'une catégorie entraînait le rejet de toutes les autres. Par ailleurs, nous avons pris soin de bien équilibrer l'ordre des questions et les genres de réponses selon les critères utilisés; dans le dernier cas, nous avons évité par exemple d'introduire régulièrement des réponses du type "sans opinion" parce que le caractère représentatif de

l'échantillon risquait d'en souffrir si les sujets interviewés choisissaient de ne pas porter de jugement sur la condition présentée.

Pour vérifier la validité du questionnaire, nous avons pris en considération les avis et conseils du mandataire; il a fallu ainsi apporter certaines modifications mineures dans le cadre de l'étude, plus particulièrement pour le niveau d'abstraction des questions, afin que celles-ci soient davantage compréhensibles et qu'elles aient la même signification pour les divers intervenants.

Etant donné que le questionnaire était utilisé dans le cadre d'une entrevue dirigée, nous avons entrepris de procéder à une explication des situations comportant des aspects problématiques auxquels les intervenants devaient faire face et les alternatives possibles. Cette façon de procéder permettait de clarifier certaines ambiguïtés, et elle s'inspirait d'une étude sur le rôle du directeur d'école, dans laquelle une expérimentation avec différentes formulations verbales n'avaient pas réussi au préalable à susciter des réponses sur les conflits de rôle; les "interviewers" avaient pu obtenir ensuite des réponses significatives, pour les questions ouvertes (Gross, Mason et McEachern, 1958). Nous avons ainsi, pour notre part, opéré une certaine

transition entre les séries de questions sous la forme d'explications sommaires en guise de préambules au début des trois (3) divisions du questionnaire.

D'autre part, nous avons utilisé un certain nombre de questions fermées, dans la mesure où elles sont plus efficaces quand les réponses alternatives possibles sont connues et en nombre limité; elles sont mieux indiquées lorsqu'il s'agit d'obtenir des renseignements sur des données objectives, à l'inverse des questions à réponses libres qui s'appliquent davantage à des situations telles que l'exploration d'un processus ou la complexité d'une action. Lorsque les aspects qui nous intéressent sont liés au cadre de référence dans lequel le sujet interviewé se situe, ou sur la façon qu'il pose le problème, ses motivations sous-jacentes, etc., il est essentiel de recourir à des questions à réponses libres. Enfin, nous avons évité les différences même légères dans la communication des éléments de questions au cours des entrevues dirigées car nous étions conscient qu'elles pouvaient entraîner des différences considérables dans la proportion des sujets qui répondent d'une façon ou de l'autre.

4.2.4 L'INTEGRATION DU QUESTIONNAIRE AU CADRE CONCEPTUEL

Notre démarche s'inspire du processus de résolution de problèmes à l'aide du modèle de champ de forces en ce qui a trait au diagnostic à poser sur le fonctionnement des services d'aide à l'élève et l'organisation des dossiers personnels.

Le questionnaire a été élaboré en utilisant comme arrière-plan les éléments significatifs des modèles et des analyses de Lawrence et Lorsch (1969), Schein (1969) et Weisbord (1978). Nous avons écarté une approche consensuelle (Gross, Mason et McEachern, 1958), peu applicable dans les circonstances.

Le diagnostic par analyse du champ de forces, applicable aux professionnels de l'enseignement, est présenté par Fox, et al (1975). Ils font état des forces qui font obstacle à la réalisation des objectifs ainsi que des forces qui tendent à la faciliter. Le diagnostic par cette technique s'applique dans la mesure où il existe une certaine tension au niveau des interventions, liée à des rôles, perceptions et attitudes divergents. Le questionnaire introduit ces particularités entre intervenants des services d'aide à l'élève, par l'entremise des éléments des modèles évoqués.

Il cherche, par ailleurs, à établir les relations entre l'organisation et son milieu (clients) en fonction du modèle de Lawrence et Lorsch (1969); celui-ci est très pertinent dans la mesure où des interactions entre l'organisation et le milieu, puis celles entre les individus et l'organisation, permettent de vérifier le niveau de coordination des interventions.

Les besoins des individus trouvent aussi leur compte dans ce modèle de développement organisationnel. Le questionnaire contient des éléments d'analyse diagnostique liées à des interactions et appliquées au fonctionnement des services d'aide et au rôle des intervenants, dans le cadre de leur contribution à la formalisation des rapports d'aide.

Les processus de communication et de consultation sont évoqués dans le questionnaire selon le modèle de Schein (1969); tant le niveau de collaboration dans les groupes, le niveau de responsabilité des intervenants exerçant en équipe et les normes de groupe, représentent certaines particularités applicables à la problématique.

Enfin, certains éléments de contenu du questionnaire s'inspirent de ceux mentionnés par Weisbord (1978), aux niveaux de la mission et des mécanismes de soutien. Nous cherchons à savoir si les objectifs sont clairs et

compris par les membres des services d'aide à l'élève, après avoir établi la raison d'être de ces services. Nous tâchons aussi de vérifier si la structure existante est bien adaptée à la mission et aux objectifs des services d'aide à l'élève. Le questionnaire doit recenser les groupes d'intervenants et situer les diverses positions face aux services d'aide à l'élève et à l'organisation des dossiers personnels. Face aux mécanismes de support, il doit permettre par ailleurs, de connaître les procédures en usage et l'impact de la Politique sur la gestion des dossiers personnels des élèves, plus particulièrement sur les services d'aide à l'élève. Nous tâchons de cerner par le questionnaire les éléments de résistance au changement proposé dans le cadre d'une formalisation de la relation d'aide.

Les tableaux des pages suivantes nous indiquent la liste des thèmes des questions regroupés selon les éléments des modèles de Lawrence et Lorsch (1969), Schein (1969) et Weisbord (1978).

LISTE DES QUESTIONS REGROUPEES PAR THEME
SELON LAWRENCE ET LORSCH (1969)

Niveau d'analyse	Thème des questions	Numéro de la question
I. Interaction entre l'organisation et le milieu	-Demandes de la clientèle	2.2.6
	-Attentes des parents	2.2.8, 3.1, 3.5
	-Contraintes ou demandes et origine de celles-ci	2.2.3, 2.2.4
II. Interaction entre l'intervenant et l'organisation	-Niveau d'intervention	2.1.4
	-Motifs d'intervention	2.2.2
	-Soutien des autorités scolaires	2.2.5
	-Attentes des autorités scolaires	2.1.6, 2.2.7

**LISTE DES QUESTIONS REGROUPEES PAR THEME
SELON SCHEIN (1969)**

Niveau d'analyse	Thème des questions	Numéro de la question
I. Niveaux de collaboration avec les intervenants	-nature des liens	2.2.10
	-moyens d'améliorer les liens	2.2.11
	-conflits de rôle occasionnels	2.2.12
	-demande d'autorisation parentale et les autres intervenants (groupe)	3.2
	-accessibilité peu restrictive aux dossiers par d'autres intervenants (groupe)	3.3
II. Normes de groupe et responsabilités des intervenants (équipe)	-catégories d'intervenants	2.2.1
	-attentes des autres intervenants	2.2.9
	-divulgation de renseignements	3.4
	-référence d'un élève	3.6

**LISTE DES QUESTIONS REGROUPEES PAR THEME
SELON LE MODELE DE WEISBORD (1978)**

Niveau d'analyse	Thème des questions	Numéro de la question
I. La mission	. La raison d'être des services d'aide	2.1.1
	. Les objectifs des interventions	2.1.2
	. Les moyens d'action	2.1.3
II. Les mécanismes de support	. Le type de support	2.1.5, 4.2
	. Les démarches d'ouverture et d'accessibilité au dossier par le parent	3.1, 3.5
	. La formalisation de la relation d'aide: -identification formelle des éléments problématiques	4.1
	-profil des démarches et tenue de dossier	4.2, 4.3
	-processus décisionnel	4.4
	-respect de la confidentialité, accessibilité et transmission	4.5
	-aspects administratif et réglementaire	3.7
	. Les modes d'organisation des dossiers personnels	
	-les modes d'organisation et ressources	5.1, 5.2, 5.3
	-les modifications au fonctionnement	5.4

5.0 PRESENTATION, TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES

La première partie de ce chapitre est consacrée à la présentation des données recueillies par l'étude des documents qui permettent de vérifier certains éléments pertinents dans l'organisation des dossiers personnels d'élève. Par la suite, nous présentons les données recueillies à l'aide du questionnaire, en indiquant les intervenants visés et le mode de compilation des informations. Enfin, nous procédons à une analyse des résultats obtenus par notre méthode de cueillette de données de façon à appuyer les recommandations au chapitre suivant.

5.1 PRESENTATION DES DONNEES RECUEILLIES PAR L'ETUDE DE DOCUMENTS

L'étude de documents disponibles à l'Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation nous a permis de constater l'état de l'organisation des dossiers personnels et d'établir le niveau d'efficacité et d'efficience des services d'aide sous ce rapport.

Il ne semble pas nécessaire de décrire en détail le fonctionnement de ce service, qui vise plus particulièrement les dossiers à caractère inactif, pour fin

d'archivage. Toutefois, quelques éléments nous apparaissent dignes de mention parce qu'ils nous permettent d'envisager l'organisation des dossiers personnels dans sa totalité, en incluant les modes de conservation.

Ainsi, le repérage des dossiers inactifs constitue une activité essentielle, étant donné la nature de la majorité de ces dossiers personnels (bulletins scolaires, attestations, etc.), afin de répondre aux demandes de la clientèle. De sérieuses lacunes faisaient que l'activité de repérage prenait une place trop considérable en termes de temps et d'énergie de la part des personnes affectées à cette tâche; il était très courant à ce moment qu'une demande de bulletin(s), par exemple, nécessite de deux (2) à trois (3) heures de recherche et la manipulation de plusieurs boîtes de conservation, sans même être certain de retrouver le ou les bulletin(s) concerné(s).

Avec l'apparition d'un index de repérage, depuis 1986, la gestion des dossiers inactifs semble améliorée. Mais les dossiers devenus inactifs ne sont pas acheminés à l'Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation de façon régulière; ils demeurent souvent dans les écoles ou bien sous la garde des professionnels et les risques de perte (dossiers) ne sont pas négligeables. Mais l'absence d'un mécanisme de contrôle de la

circulation des dossiers amène cette situation. Ces éléments d'évaluation de la gestion des dossiers personnels, tels qu'illustrés par Lafortune et Racicot (1985), visent bien sûr les dossiers inactifs, mais ils ont une incidence sur l'organisation des dossiers personnels dans les écoles et les services de professionnels. L'établissement d'un calendrier de conservation ne peut seul résoudre certaines carences dans l'organisation des dossiers inactifs, en terme d'efficacité. Ainsi, il faut éviter qu'il se trouve plusieurs dossiers personnels pour un même élève et il faut viser à les regrouper. Cette modalité pouvait difficilement être réalisée dans le contexte d'une autre opération (épuration des dossiers), malgré les recommandations en ce sens (Deschênes, Fortin, Racicot, 1986).

Néanmoins, les caractéristiques des dossiers d'élève, en terme quantitatif, démontrent tant un laxisme administratif qu'une certaine insécurité de la part des professionnels de la relation d'aide, à la lecture de documents institutionnels. Ainsi six (6) psychologues dénombrent environ 2 800 dossiers inactifs et 1 200 dossiers actifs, bien que les distinctions entre les deux (2) types de dossiers personnels ne soient pas définies adéquatement! Par ailleurs, le nombre des

dossiers personnels détenus par les éducateurs en première ligne d'intervention est inconnu, n'ayant jamais fait l'objet d'une déclaration officielle.

En conséquence, de ce qui précède, il semblait opportun à la lecture des documents institutionnels, de procéder à une méthode de cueillette de données, sur échantillon, afin d'obtenir les informations requises en vue de proposer certaines orientations.

5.2 PRESENTATION DES DONNEES RECUEILLIES

Dans un premier temps, nous prenons soin de faire la présentation des répondants qui ont participé au diagnostic, puis nous discuterons du mode de compilation des informations recueillies par le questionnaire et enfin, nous présenterons une analyse de l'ensemble des données recueillies.

5.2.1 LES AGENTS D'EDUCATION CONSULTES

Un total de dix-sept (17) agents d'éducation ont participé à la cueillette de données dans le cadre de rencontres individuelles sous la forme d'entrevue dirigée, sur échantillon, avec questionnaire standardisé. Par ailleurs, trois (3) directeurs d'école du primaire et sept (7) conseillers en orientation ont participé comme groupes, à deux (2) réunions formelles, sous la forme d'entretien libre.

Les agents d'éducation consultés, relativement aux éléments du questionnaire, ont la composition suivante: sept (7) directions d'école, deux (2) cadres, quatre (4) professionnels et quatre (4) enseignants en relation d'aide. Cette répartition, par catégorie de personnel, nous semble essentielle afin d'avoir un éclairage complet des perceptions de la problématique et des correctifs à envisager.

5.2.2 COMPILATION DES DONNEES

Puisque le questionnaire n'a pas été administré et qu'il servait d'instrument pour une entrevue dirigée, nous avons évidemment un taux de réponse de l'ordre de 100% pour les dix-sept (17) agents d'éducation. Dans le cas des entretiens libres avec le groupe de professionnels, une majorité de participants ont pu faire état de leurs perceptions de la problématique, de leurs expériences, etc., lors d'une réunion dans le cadre d'une commission professionnelle.

Le mode de compilation des données recueillies à partir du questionnaire est relativement simple; il s'est effectué selon chaque type de réponse, à l'exception des réponses ouvertes qui ont été regroupées dans certains cas, pour fin d'analyse.

Certains aspects du questionnaire ont suscité un intérêt plus marqué auprès des agents d'éducation, en cours d'entrevue.

Par ailleurs, la compilation des données pour les entretiens libres lors des deux (2) rencontres formelles avec les directeurs d'école et les conseillers en orientation, s'est effectuée sans trop de rigueur puisqu'elles ne comportaient que les éléments du questionnaire sur la formalisation de la relation d'aide et les dossiers distincts, de telle sorte qu'il s'avérait difficile de procéder à des comparaisons de témoignages souvent interrompus et incomplets. Ces entretiens se sont avérés toutefois fort pertinents, bien qu'ils avaient une portée générale.

5.2.3 SYNTHESE DES DONNEES ISSUES DU QUESTIONNAIRE ET DES ENTRETIENS LIBRES

La synthèse des données issues du questionnaire et des entretiens libres nous permet de faire le lien entre les éléments d'observation provenant de l'étude des documents et les réponses fournies par les agents d'éducation relativement à la problématique et aux ajustements potentiels. Un tableau synthèse est présenté pour chacune des questions à l'Annexe IV; il est possible à partir de celui-ci de dégager les éléments-clés devant permettre d'établir un diagnostic sur les services concernés.

5.3 TRAITEMENT ET ANALYSE DE L'ENSEMBLE DES DONNEES

L'analyse et la présentation des résultats pour l'ensemble des données seront effectuées selon le modèle des champs de forces et par regroupement des sujets correspondants à la structure du questionnaire selon Lawrence et Lorsch (1969), Schein (1969) et Weisbord (1978).

5.3.1 MISSION ET OBJECTIFS

La partie du questionnaire relative à la mission et aux objectifs comprend six (6) questions. Les résultats montrent que les divers agents d'éducation ont identifié la mission et les objectifs des services d'aide, en fonction de leur champ d'intervention ou de leur niveau de responsabilité.

Les agents d'éducation confondent parfois les objectifs organisationnels et les objectifs professionnels, selon la nature des attributions. Les enseignants en relation d'aide doivent parfois jouer le rôle de spécialistes, en l'absence de ressources disponibles. Ils perçoivent comme objectif le fait de bien remplir les tâches demandées par les autorités scolaires, en s'appropriant parfois les objectifs institutionnels, sans une vision intégrée des services d'appui. Par ailleurs, ils sont d'avis que les éléments reliés à l'efficacité des interventions, tant en qualité qu'en

quantité, dépendent des priorités institutionnelles dans la mesure où les directions d'école peuvent privilégier un mode d'intervention au détriment d'autres (i.e. contrôle des absences).

Les professionnels, pour leur part, estiment que la qualité des interventions doit prévaloir sur le nombre pour les cas référés et que les activités autres que le counseling individuel doivent être davantage limitées. Les démarches auprès d'établissements spécifiques ou d'organismes externes sont parfois coûteuses en temps, dans les cas de problèmes multiples chez un élève. Ils sont d'avis que l'approche multidisciplinaire est adéquate, dans la formule actuelle, bien que la responsabilité du dossier de formule d'aide (adaptation scolaire) ne puisse relever à la fois du directeur d'école et du conseiller pédagogique; ce dernier est généralement absent lors des discussions de cas.

Enfin, une majorité d'intervenants estiment que les diverses tâches associées aux champs d'intervention doivent être exclusives, en fonction des ressources disponibles, car l'absence de services spécialisés amène souvent un élargissement des "zones" d'interventions des praticiens.

5.3.2 ENVIRONNEMENT ET FONCTIONNEMENT

Le modèle du champ de forces (Lewin, 1951) permet de situer davantage les enjeux face aux rôles des intervenants et aux contraintes organisationnelles susceptibles de produire certains effets sur l'organisation et la gestion des dossiers personnels, en regard des obligations institutionnelles déjà évoquées.

Ainsi les intervenants se trouvent parfois en situation de conflits de rôle lorsqu'un enfant est suivi pour problèmes multiples. Les enseignants en relation d'aide souhaitent parfois intervenir globalement auprès d'un élève, sans avoir à le référer à des "spécialistes" (professionnels), quand ils ont établi des rapports suivis et continus; ils pourraient situer les spécialistes en dernière ligne d'intervention, ce qui signifie peut-être en dernier "recours".

Plusieurs professionnels, par ailleurs, estiment que les enseignants en relation d'aide sont peu "instrumentés" en général pour intervenir efficacement auprès d'un élève, sauf dans les cas disciplinaires de nature ponctuelle. Les conflits de rôle prennent une certaine ampleur lorsque les intervenants en première ligne ne sont pas invités à participer à des études de cas; l'approche multidisciplinaire, assez répandue dans les écoles, est davantage conçue pour les interventions de

nature professionnelle, sauf pour la formule d'aide aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Le niveau de responsabilité des intervenants exerçant en équipe ne semble pas inégal, malgré le rôle traditionnellement prépondérant pris par un champ d'intervention particulier (psychologie). Néanmoins, les professionnels en relation d'aide reconnaissent d'emblée les effets d'une déprofessionnalisation sur la relation d'aide à l'élève, associée à une absence de normes ou de codes d'éthique pour les intervenants en première ligne.

Au niveau organisationnel, il semble qu'en général les agents d'éducation manquent de temps pour réaliser le type de mesure d'appui continue auquel l'élève a droit. Au niveau des catégories d'intervenants, il semble que le champ est propice pour une certaine confusion quant à la portée des interventions des agents de réadaptation, des psycho-éducateurs et des orthopédagogues; le Plan de classification du personnel professionnel (M.E.Q., 1980) ne fait pas de distinction dans les attributions, de telle sorte que des chevauchements peuvent se manifester dans ces services d'aide; toutefois les agents de réadaptation et les psycho-éducateurs sont des professionnels, tandis que les orthopédagogues sont des enseignants en relation d'aide à l'enseignement primaire.

En résumé, l'analyse des forces restrictives permet d'établir la dynamique des services d'aide sous l'angle d'une opposition à une démarche d'aide organisée auprès de l'élève, ou à une démarche spécialisée d'aide, selon les catégories d'interventions.

Les professionnels, pour leur part, ne sont pas prêts à céder une partie de leurs prérogatives, relativement à leur rôle. Les enseignants en relation d'aide sont peu favorables à une véritable formalisation de la relation d'aide, parce qu'elle est susceptible de représenter une sorte d'entrave administrative dans le fonctionnement régulier des services d'aide de première ligne; or déjà, il existe une amorce de formalisation, sous la forme d'instruments utilisés pour identifier les aspects comportementaux des élèves. Il faudrait rassurer plutôt les intervenants sur l'orientation précise d'une telle formalisation de la relation d'aide, un processus qui se situe dans le meilleur intérêt de l'élève; la cueillette de données préliminaire, dans le cas par exemple d'un problème d'indiscipline, est peu accessible au professionnel qui a pris en charge l'élève, parfois à cause du manque de cohésion entre les interventions.

Les interventions de type spécialisé représentent une certaine continuité dans une démarche d'aide; une amélioration du processus d'aide en matière de tenue et

de suivi de dossier est perçue comme étant dans l'intérêt de l'élève par un certain nombre d'intervenants plus réceptifs à un changement, dans le processus de consultation et de communication formelles entre les groupes de praticiens.

Les forces motrices sont celles qui, dans un champ de forces, orientent favorablement le processus de résolution de problèmes. Les professionnels estiment qu'une formalisation de la relation d'aide permettrait d'apporter une certaine rigueur au suivi d'une intervention en première ligne.

Les intervenants souhaitent en général rendre le meilleur service possible à l'élève qui a besoin de mesures d'appui, ponctuelles ou non-ponctuelles; en conséquence, ils reconnaissent que la confusion dans certains domaines d'intervention dans les services spécialisés (i.e. psychologie, service social) n'est pas de nature à faciliter la prise en charge d'un élève par l'intervenant le plus habileté à traiter la problématique, lorsqu'elle a été identifiée correctement. Les mécanismes de coordination des services d'aide, plus particulièrement pour l'approche multidisciplinaire, doivent faciliter les mesures d'appui adéquates, selon les intervenants.

Les normes de groupe pour les diverses catégories d'intervenants doivent assurer une meilleure qualité des services d'aide, tant par les modalités spécifiques d'intervention que par les responsabilités précises qui incombent aux intervenants en vertu des dispositions légales. Ainsi les obligations issues du secret professionnel, partagé entre intervenants concernés, peuvent amener une utilisation rationnelle des renseignements personnels. La communication formelle de tels renseignements, lorsqu'elle est dans l'intérêt de l'élève, se situe dans le cadre des obligations à la confidentialité, auxquelles les intervenants ne sauraient échapper.

La méthode d'analyse des forces, en tant qu'instrument de diagnostic, permet de qualifier les forces qui agissent sur la situation actuelle, de motrice ou de restrictives, par rapport à une situation désirée. Les éléments évoqués montrent la dynamique de la situation et le cadre dans lequel les forces interagissent. Dans la mesure où les forces motrices modifient l'état de la dynamique des forces opposées, il est permis d'espérer une modification dans le sens de la situation espérée, visant spécialement une organisation plus structurée et plus efficace des services d'aide par un encadrement approprié.

Par ailleurs, relativement aux interrelations entre les intervenants et l'organisation et aux interrelations entre l'organisation et son milieu, les demandes ou attentes des autorités parentales et scolaires doivent être évaluées en fonction des niveaux de services à rendre, selon les besoins d'aide à apporter aux élèves. Ainsi, les résultats du questionnaire montrent que les perceptions des intervenants divergent sensiblement quant aux modalités d'implication des autorités parentales, puisque les obligations légales diffèrent selon l'âge de l'élève (14 ans, pour certains aspects, 18 ans pour d'autres aspects); les intervenants semblent perplexes quant aux implications des dispositions des Codes civils qui édictent que l'enfant reste sous l'autorité de ses parents jusqu'à sa majorité (âge) et que les parents ont un devoir de surveillance, de garde, et d'éducation (art. 646, 647); durant les heures de classe, cette autorité et ces devoirs sont délégués à la Commission scolaire.

Il ne peut y avoir de rétroaction possible quant aux attentes ou aux demandes des autorités parentales, à moins que les intervenants aient omis de consulter ces derniers dans le cadre d'interventions significatives et spécialisées; à cet égard, il semble que les intervenants sont divisés relativement au rôle des parents, pour une implication de ces derniers; ils reconnaissent

ne pas solliciter souvent une autorisation parentale pour l'ouverture d'un dossier personnel, malgré les prescriptions de la Politique de gestion des dossiers personnels des élèves à ce sujet. Les praticiens en service social et les agents d'éducation à l'enseignement primaire semblent les seuls à impliquer les parents dans une démarche organisée d'aide à l'élève, si celle-ci est jugée nécessaire.

D'autre part, certaines contraintes de nature organisationnelle, telles que les horaires serrés et les régimes pédagogiques, ne laissent pas une marge de liberté suffisante aux intervenants, dans leurs démarches de relation d'aide. Et relativement aux mécanismes de coordination et aux processus de consultation des services d'aide, il y a peu de différence d'une école à l'autre; la plupart des écoles ont des comités de classement, d'encadrement ou d'aide à l'élève pour des études de cas. Les intervenants en première ligne participent très peu à ces instances et ils souhaitent que dans certains cas les liens avec les professionnels soient renforcés, afin d'amener une meilleure utilisation de renseignements à caractère nominatif et un partage d'information susceptible d'améliorer la démarche organisée d'aide à l'élève: les réunions formelles représentent une tribune essentielle pour amener une formalisation de la relation d'aide.

Permettre la seule participation des professionnels à de telles réunions statutaires, c'est reconnaître que le processus de communication et de consultation (voir Schein, 1969) ne sert pas toujours le meilleur intérêt de l'élève... Dans ce contexte, les professionnels, comme groupe, ne peuvent être identifiés à des forces dites "restrictives" (Lewin, 1951), au seul motif qu'ils contribuent activement à maintenir un processus de communication et de consultation lié à leurs prérogatives. Ils souhaitent une formalisation de la relation d'aide, selon certaines modalités.

Mais il faut reconnaître, à la décharge de ces derniers, que certains agents d'éducation en première ligne envisagent, on l'a vu, une intervention de "façon globale", dans le cadre d'une démarche organisée d'aide, sans référer systématiquement les cas devenus complexes, sauf vraiment en dernier recours... Ces situations illustrent les conflits de rôle occasionnels entre intervenants, surtout dans les milieux dépourvus de spécialistes aptes à effectuer des évaluations familiales ou spécifiquement psychosociales.

5.3.3 MECANISMES DE SUPPORT ET FORMALISATION DE LA RELATION D'AIDE

Les agents d'éducation estiment en général bénéficier du type de support administratif et pédagogique pour mener à bien une relation d'aide à l'élève, à l'exception des aspects dysfonctionnels liés aux mécanismes de coordination et de support, plus spécialement le non-respect de la confidentialité dans ce dernier cas.

L'identification formelle des éléments problématiques, dans le cadre d'une démarche d'aide ponctuelle ou organisée en première ligne, nécessite la présence d'instruments permettant de consigner les renseignements à caractère nominatif. La plupart des écoles ont de tels instruments officiels sur formulaires standardisés; ceux-ci ne sont pas uniformes toutefois. Mais ils contiennent des éléments d'identification disparates, susceptibles de causer préjudice à un enfant, en l'absence d'un mécanisme de vérification, quant à l'accessibilité de renseignements nominatifs. La confidentialité des dossiers d'élève en première ligne d'intervention, n'est pas respectée adéquatement, de l'aveu même de certaines directions d'école. Souvent des éléments de dossier personnel sont accessibles aux enseignants, dans la mesure où ils font partie du

dossier pédagogique (scolaire). Souvent ils reposent dans un lieu, avec peu de surveillance, d'où leur "accessibilité".

Les intervenants reconnaissent en général qu'une formalisation de la relation d'aide peut constituer un mécanisme de support susceptible d'améliorer la démarche d'aide à l'élève à la fois pour une intervention de type ponctuel que pour une intervention de type organisé comportant un suivi. Mais, ils sont grandement divisés sur la façon d'amener une telle formalisation dans les services d'aide, plus particulièrement pour les interventions ne jouissant pas d'un cadre formel d'organisation autre que celui permis par les directions d'école. Les services d'orthopédagogie, de psychoéducation, de réadaptation et d'enseignants en relation d'aide semblent parfois comporter des interventions dont les résultats échappent souvent aux professionnels: l'absence d'une synthèse des évaluations ou d'une tenue adéquate de dossiers amènent une certaine disparité dans l'organisation de ceux-ci, aux fins pour lesquelles les renseignements sont colligés.

Les directions d'école ont la conviction que les données consignées dans les dossiers sont protégées par les mécanismes institués à cette fin et que les utilisations erronées ou incorrectes de renseignements

nominatifs relèvent davantage de l'exception que de la règle. Néanmoins une formalisation de la relation d'aide leur apparaît excessive si elle inclut tous les éléments de dossiers tels que les mémos des enseignants, les notes disciplinaires, les évaluations du comportement, etc., sans distinction entre l'essentiel et l'accessoire. Une certaine inquiétude semble se manifester quant au niveau de l'application d'un nouveau mode d'organisation des dossiers, jusque-là officieux seulement. Plusieurs directions d'école semblent "convaincues" qu'un tel mécanisme de "support" sera boycotté par les intervenants peu préparés à entrer dans une ère de "paperasse bureaucratique", servant davantage pour les fins administratives que pour l'intérêt seul de l'élève.

Le fait d'exprimer des doutes ou de montrer jusqu'à quel point le changement ne sera pas réalisable au plan pratique, est une forme de résistance au changement planifié, par voies indirectes. S'il est certainement difficile de préjuger du succès ou de l'échec de l'introduction d'un changement, il demeure que les mécanismes de consultation institués ont visé à recueillir l'ensemble des perceptions et des expériences des diverses catégories d'intervenants dans une perspective de projet d'une Politique de gestion des dossiers (1985) et d'opérationnalisation (1986), en fonction des

usages et des obligations administratives. D'ailleurs, peu d'intervenants ont fait état de la Politique, et des changements provoqués par celle-ci pour la déclaration de dossiers, le mode de transmission de dossiers, les autorisations requises, etc.

Les résultats obtenus des entrevues montrent clairement que les professionnels semblent favoriser un changement dans les pratiques des intervenants en première ligne dans une perspective de formalisation de la relation d'aide, alors que ces derniers montrent une certaine insécurité devant tout changement susceptible de modifier l'état de leur pratique. Pour faire évoluer la situation actuelle dans le sens de la situation désirée, nous pensons qu'il serait opportun de provoquer un déséquilibre dans le champ de forces en agissant sur le champ restrictif (directions d'école) et sur le champ moteur (professionnels), par une modification de l'intensité ou par la neutralisation d'une des forces.

Relativement à la nature de la formalisation de la relation d'aide, les intervenants en général sont peu conscients des distinctions entre processus et procédure. Une procédure, c'est manifestement la succession des interventions faites de manière délibérée, sur le déroulement d'une démarche; un processus, c'est une

succession d'événements qui s'entraînent de façon spontanée ou provoquée, avec une certaine régularité dans l'évolution d'une situation.

La procédure est souvent la formalisation et la standardisation d'un processus (Lemaître, 1983). Une formalisation de la relation d'aide se situe au niveau de la procédure et non du processus. Mais pour être efficace, une procédure nécessite la possibilité d'un ou plusieurs contrôles, au cours de son déroulement. Elle constitue une règle de fonctionnement pour un groupe concerné, ce qui peut provoquer une certaine uniformisation dans les normes de pratique, en matière de tenue de dossiers.

Les agents d'éducation ne favorisent pas l'instauration de mécanismes de contrôle visant à surveiller le niveau de formalisation, tant par l'usage de formulaires pour les renseignements de type statistique, que par la compilation numérique des dossiers selon la nature organisée ou ponctuelle des interventions. Ainsi, vouloir procéder à l'évaluation du niveau d'efficience pour les services d'aide, dans ce contexte, peut s'avérer illusoire.

Les professionnels reconnaissent, par ailleurs, qu'une formalisation de la relation d'aide, au premier niveau d'intervention, est susceptible d'amener un meilleur profil des démarches, un meilleur suivi organisé; pour leur part, les enseignants en relation d'aide sont relativement divisés sur cette question: ils doutent qu'une telle formalisation soit dans le meilleur intérêt de l'élève, puisque les enseignants ne peuvent avoir un accès facile au dossier "disciplinaire" de l'élève, si les précautions élémentaires sont prises en matière de sécurité des renseignements confidentiels. Ils estiment que les autorités scolaires sont souvent responsables de la circulation incontrôlée de l'information à caractère confidentiel, puisqu'il s'agit d'un problème d'organisation scolaire.

Les autorités scolaires pensent, à tort, que le non-respect de la confidentialité est peu répandu et que le mode de conservation des dossiers actifs est propre à assurer la confidentialité. Les professionnels estiment, avec raison, que la situation s'avère suffisamment sérieuse, et qu'elle est susceptible d'augmenter les risques de recours, de la part des personnes concernées (élève, parent) contre les autorités scolaires. Ces aspects administratifs doivent être pris au sérieux afin de permettre une formalisation efficace de la relation d'aide, dans le meilleur intérêt de l'élève.

La culture organisationnelle, face aux pratiques en première ligne d'intervention, ne facilite pas la démarche d'un changement planifié: les autorités scolaires, selon les entrevues, semblent adopter une attitude légaliste où désormais il ne faut faire que ce qui est strictement indiqué de manière prescrite; malgré cette attitude, il apparaît clairement que les autorités scolaires n'aient pas vraiment fait état de la Politique de gestion des dossiers personnels des élèves, aux intervenants en relation d'aide, bien qu'ils partageaient les orientations précises du projet de politique lors de la période de consultation. Ils n'avaient probablement pas évalué toute la portée de cette Politique dans son application.

Par ailleurs, certains enseignants en relation d'aide ont fait, de l'intention de changement, un objet de dérision visant l'établissement d'une procédure "lourde" et superflue, des interventions de nature ponctuelle, telles que les mémos pour infraction légère ... Il demeure que l'ouverture d'un dossier d'élève est laissée à la discrétion de l'agent d'éducation: l'intervention doit être jugée suffisamment significative.

Les approches normatives-rééducatives (Bennis, Benne, Chin, 1976) appliquées aux mécanismes de support de la relation d'aide semblent intéressantes à maints égards: les

enseignants en relation d'aide, dans leurs interactions avec la clientèle (Lawrence et Lorsch, 1969) adoptent des valeurs ou attitudes qui sont le reflet d'une société dans ses propres rapports avec les administrés. Le débat en cours sur la confidentialité et la conservation des renseignements nominatifs a toute sa pertinence. Afin de permettre le "droit à l'oubli", le législateur a prévu pour les décisions judiciaires, une conservation des données ne pouvant être permise au-delà de deux (2) années dans le dossier de la personne. En France, les notes, les absences, les orientations retenues pour un élève ne peuvent être conservées au-delà d'une (1) année, pour éviter "l'institutionnalisation d'une sorte de statut de cancre" (Le Monde, 87-02-07). Aux Etats-Unis, les dossiers "disciplinaires" et scolaires sont distincts et généralement conservés durant toute la période de fréquentation scolaire de l'élève, selon l'ordre d'enseignement [Nebraska, 1974, Weckstein, 1982].

Dans leurs rapports avec les élèves, les intervenants en première ligne paraissent divisés entre leur vision du "meilleur intérêt de l'élève" selon certaines règles sociétales invitant à "l'oubli" et les obligations administratives qui nécessitent la consignation formelle et la conservation des données confidentielles, dans

le respect d'une procédure. De leur côté, les directions d'école souhaitent avec raison conserver une synthèse des renseignements personnels obtenus au premier niveau d'intervention, pendant plus d'une (1) année, afin d'obtenir le "portrait" complet d'un élève, puisque ces éléments peuvent servir dans le cadre d'un processus décisionnel; mais ils sont divisés quant aux délais de conservation.

Si l'on applique les notions d'efficacité et d'efficience aux mécanismes de support à la formalisation de la relation d'aide, nous pouvons effectuer certaines observations. D'une part, en termes d'efficacité, il est possible de constater l'écart important entre le résultat et l'intention, en termes d'extrants pour les dossiers issus de la relation d'aide au premier niveau, puisque les éléments qui permettent de caractériser une problématique ne sont pas conservés souvent plus d'une (1) année.

L'intention générale d'une démarche d'aide à ce niveau est d'assurer le meilleur soutien au développement de l'enfant, de façon continue. L'utilisation des données personnelles, dans un laps de temps relativement court, ne permet pas une continuité dans une démarche d'aide organisée. D'autre part, cette utilisation est assez sporadique, puisqu'elle se situe rarement à des fins

autres que ponctuelles dans le cadre des mécanismes de coordination des services d'aide; ces mêmes données personnelles ne sont pas partagées régulièrement avec les intervenants en deuxième ligne (spécialistes), dans le cadre d'une approche multidisciplinaire. Enfin, certaines particularités, quant au rôle occasionnel de sanction des enseignants en relation d'aide (suspension), ne permettent pas d'assurer toujours l'établissement d'un climat propice à une modification d'un comportement chez l'élève.

Par ailleurs, en termes d'efficience, il s'avère difficile d'évaluer le niveau de rendement ou de performance des intervenants. Certains conflits de rôle occasionnels et une organisation scolaire parfois déficiente pour assurer la confidentialité, ne sont pas de nature à affecter sensiblement le rendement vers la baisse. L'absence d'un mode adéquat d'organisation et de gestion des dossiers personnels présente un problème organisationnel déterminant, puisque la Commission scolaire peut difficilement être en mesure d'établir le nombre d'interventions des agents d'éducation, plus particulièrement pour les professionnels; chez certains de ceux-ci, la déclaration des dossiers personnels ne permet pas de faire les distinctions appropriées entre les dossiers actifs ou inactifs, et les types de dossier personnel lorsque la formule d'aide en adaptation scolaire est prise en considération.

L'efficacité des services d'aide doit être mesurée de façon à pouvoir indiquer si les services effectuent vraiment le travail qu'ils doivent accomplir, en fonction de leur mission. En termes de résultats, il faut mentionner que le nombre de plaintes et de recours n'a pas été porté à notre connaissance, ce qui peut témoigner, probablement, d'un certain niveau de satisfaction, en général, pour les services d'aide.

5.3.4 MODES D'ORGANISATION DES DOSSIERS PERSONNELS

Les résultats de notre cueillette de données illustrent les désaccords quant aux modes d'organisation des dossiers personnels d'élève. La Politique sur la gestion des dossiers personnels des élèves ne précise pas les modalités d'organisation de dossiers quant à l'établissement d'un dossier pédagogique unique enfermant tous les renseignements confidentiels, ou bien la confection de dossiers personnels distincts pour le dossier scolaire et le dossier issu de la relation d'aide au premier niveau d'intervention.

Les intervenants en relation d'aide considèrent qu'il serait téméraire et peu fonctionnel d'intégrer tous les renseignements confidentiels de nature différente dans un seul dossier pédagogique, à savoir les relevés de

notes, les mémos disciplinaires, les avis de suspension, l'attestation de fréquentation au 30 septembre, la formule d'aide à l'élève en difficulté d'adaptation, etc. Un tel ramassis de données, sans un discernement quelconque des utilisations possibles, ne sauraient être dans le meilleur intérêt de l'enfant. Le dossier unique possède certaines caractéristiques particulières au niveau de la responsabilité, de l'accessibilité et de la transmission, par opposition aux dossiers personnels distincts pour les résultats scolaires et les notes de comportement. Les directions d'école pourraient difficilement justifier l'intégration de deux (2) types de dossiers personnels, à la seule fin d'une gestion plus simple d'un dossier unique, le dossier pédagogique, devenu un dossier "fourre-tout" pour une certaine clientèle d'élèves.

Les divers intervenants reconnaissent que les dossiers "parallèles" sont issus d'un embryon de formalisation de la relation d'aide au premier niveau d'intervention. Mais pour des motifs obscurs, plusieurs s'opposent à une déclaration officielle en vertu de la Loi sur l'accès (...) pour ces dossiers dits "disciplinaires". L'efficacité de ces services d'aide serait sérieusement affectée pour certains intervenants davantage sensibles à l'utilisation d'instruments officiels pour apporter

les mesures d'appui appropriées. Une forme d'évaluation de ces interventions est susceptible d'accompagner l'utilisation d'instruments officiels dans le cadre d'une formalisation de la relation d'aide.

Plusieurs intervenants en première ligne paraissent relativement insécures quant à la portée d'un tel changement. Ils n'ont pas, en général, une formation permettant d'établir un diagnostic et un plan d'intervention suivi et organisé, dans le cas d'une problématique complexe. En conséquence, les enseignants en relation d'aide semblent réfractaires à un changement, davantage perçu comme un contrôle des actes que le résultat d'obligations administratives.

Le seul fait de déclarer des dossiers jadis "parallèles" ne saurait avoir des conséquences désastreuses sur les pratiques et l'organisation des dossiers personnels. La formalisation de la relation d'aide est une reconnaissance des distinctions dans les niveaux d'intervention; la confection des dossiers distincts, issue d'une cohérence dans les démarches d'aide, doit permettre aux intervenants de mieux s'acquitter de leurs responsabilités, dans un esprit de collaboration et dans le cadre de services complémentaires, en veillant plus étroitement à la protection des intérêts de l'enfant et au suivi des interventions (tenue de dossier).

La perception des enseignants en relation d'aide, quant aux contraintes associées à l'établissement de dossiers personnels distincts, est ainsi liée à un enjeu qui se traduit de la façon suivante: avoir à rendre des comptes, à subir des contrôles dans le cadre d'une procédure officielle plutôt que d'un processus d'aide à l'élève.

Les professionnels, par opposition, voient des aspects bénéfiques à l'établissement de dossiers distincts. Ils conviennent que se conformer à une réglementation pour la tenue de dossiers ne peut qu'améliorer la qualité des interventions au premier niveau d'intervention. Ils mentionnent que leurs actes font déjà l'objet d'une réglementation, assujettie aux prescriptions d'un code déontologique; sous ce rapport, ils ne peuvent communiquer que les seuls éléments nécessaires à une démarche d'aide à l'élève, en tenant compte constamment du droit de l'enfant au respect de sa vie privée; ils estiment que des renseignements personnels pris isolément, peuvent sembler inoffensifs, mais raccordés à d'autres informations, peuvent donner lieu à des interprétations abusives. Le fait de donner, par exemple, des informations de nature confidentielle sur le problème d'une famille donnée ne contribue pas nécessairement à aider l'élève.

Ces allusions aux dimensions de l'obligation à la confidentialité montrent que les professionnels sont conscients que les règles d'accès sont peu restrictives pour les dossiers d'aide, au premier niveau d'intervention, et que la divulgation des renseignements nominatifs semble laissée davantage au bon jugement des intervenants. Ils estiment qu'un changement dans le sens d'une formalisation accrue de la relation d'aide à ce niveau, par une orientation susceptible d'amener certaines prescriptions en matière de tenue de dossiers (dossiers d'aide distincts), améliorerait sensiblement la qualité des interventions.

En outre, ils reconnaissent en général, qu'il y va de l'intérêt de l'élève à ce que la formalisation tienne compte davantage des éléments positifs au niveau du comportement ou du rendement et que les données recueillies soient conservées durant la période de fréquentation scolaire, comme pour les dossiers de professionnels.

Les directions d'école avouent, pour leur part, que la question d'accessibilité aux renseignements confidentiels s'avère autant épineuse à leurs yeux, que l'établissement de dossiers d'aide distincts, en vertu des obligations administratives évoquées. La Loi sur l'accès (...) prévoit que le titulaire de l'autorité

parentale d'un enfant de moins de 18 ans ou l'enfant agé de 14 ans et plus ont la possibilité de demander une communication ou une rectification de renseignements personnels dans les dossiers personnels. La Loi sur les services sociaux et les services de santé donne aussi accès au dossier pour le parent d'un bénéficiaire, ou de l'élève (art. 8). Peu de demandes ont été formulées en ce sens.

Mais, il semble hasardeux de préjuger d'un "statu quo", à cet effet, plus particulièrement dans un contexte où les personnes concernées sont peu conscientes de leurs droits. Advenant un refus pour la demande de communication ou de consultation, de la part des autorités scolaires, un recours peut être exercé auprès de la Commission d'accès à l'information (CAI) par la personne qui se considère lésée dans ses droits.

La déclaration officielle des dossiers dits "parallèles" prend ici toute son importance; en effet, aussi longtemps que ce dossier d'aide n'est pas officiel, les intervenants peuvent toujours prétexter, à tort, qu'il s'agit de notes personnelles ou d'un processus en cours de décision, pour refuser l'accès au dossier. Le pouvoir discrétionnaire de l'intervenant est accru dans ces circonstances, surtout s'il n'a l'intention de procéder à une épuration systématique

des dossiers d'aide qu'en fin d'année... Lorsqu'un type de dossier sur le comportement d'un enfant ou les sanctions prises à son endroit font l'objet d'une déclaration formelle par le biais des autorités scolaires, il est susceptible de représenter une préoccupation constante pour le gestionnaire.

La résistance au changement doit aussi être envisagée dans le cadre de l'organisation d'une école; les décisions dépendent largement des informations d'ordre personnel disponibles sur un élève; parfois la direction d'une école, par exemple, doit se prononcer sur l'acceptation ou le refus de certains élèves, dans les cas de transferts, à partir d'informations peut-être fragmentaires provenant du dossier d'aide, si disponible, et du dossier scolaire. Il importe que les directions d'école se donnent des moyens face aux responsabilités qui leur échoient et aux obligations administratives. Ils ne reconnaissent pas tous utiliser des instruments, des supports aux mesures d'appui à l'élève, tels que les formulaires maison standardisés dans un but bien défini, en plusieurs copies dans certains cas. Plusieurs directeurs sont convaincus, à tort, que les titulaires de l'autorité parentale sont toujours consultés pour que l'enfant reçoive des services éducatifs spéciaux, conformément à la Loi sur

l'instruction publique et qu'une formule d'aide en adaptation scolaire peut ne pas être l'objet d'un dossier distinct.

Dans ce cadre, ces autorités scolaires estiment que la responsabilité des intervenants exerçant en équipe ne s'étend pas à la garde du dossier multidisciplinaire; aussi ils se montrent peu sensibles aux effets possibles d'une faute de type "malpractice" portant sur le non-respect de la confidentialité ou sur une mauvaise recommandation de classement, dans l'éventualité d'un recours par le(s) client(s) concerné(s).

Les directions d'école sont toutefois divisées quant à l'impact des obligations administratives relativement au changement préconisé dans l'organisation et la gestion des dossiers personnels. Plusieurs estiment que le mode proposé risque d'affecter sensiblement les pratiques des intervenants, surtout en première ligne, et que la Politique de gestion des dossiers personnels des élèves ne vise pas l'établissement de dossiers personnels distincts et officiels.

Mais ils reconnaissent que les moyens doivent être entrepris pour faire respecter la confidentialité, si tel n'est pas le cas, et que les écoles doivent faire parvenir des dossiers d'élève complets, dans le cas de transfert. Ils estiment que la Commission scolaire

doit affecter les ressources nécessaires aux écoles, dans l'éventualité d'un mode d'organisation différent des dossiers personnels. Ils souhaitent que les échéances d'implantation de cette politique, si elles existent, soient repoussées afin de mieux préparer le terrain... Enfin, ils estiment que l'instance décisionnelle suprême, l'Equipe de gestion des écoles (réunissant la direction générale, les directions de réseaux des écoles et des services éducatifs) devrait trancher sur le changement préconisé, sur les implications de la Loi sur l'accès (...), et sur les applications de la Politique de gestion des dossiers personnels des élèves.

6.0 PROPOSITIONS FINALES (ORIENTATIONS)

Dans un premier temps, nous établirons quelles sont les propositions retenues. Par la suite, à titre indicatif, nous décrirons sommairement comment pourrait s'opérationnaliser la démarche du changement planifié dans le contexte organisationnel.

Puisque notre mandat consiste à donner une direction pour un mode d'organisation des dossiers personnels et d'amener un changement dans le sens d'une formalisation de la relation d'aide, nous allons procéder ainsi aux propositions qui résultent de l'analyse de la cueillette de données:

1. AU NIVEAU DE LA MISSION ET DES OBJECTIFS

- Attendu que les agents d'éducation confondent parfois les objectifs organisationnels et les objectifs professionnels, sans avoir une vision intégrée des services d'appui à l'élève;
- Attendu qu'une majorité d'intervenants estiment que les diverses tâches associées aux champs d'intervention doivent être exclusives, en fonction des ressources disponibles;
- Attendu que les agents d'éducation de première ligne ne bénéficient pas d'un encadrement professionnel de type fonctionnel.

IL EST PROPOSE QUE

1.1 Les autorités scolaires rencontrent dès que possible les agents d'éducation au premier niveau d'intervention pour leur expliquer les objectifs et la portée des services d'aide, en insistant sur l'importance d'un fonctionnement intégré de ces derniers.

2. AU NIVEAU DE L'ENVIRONNEMENT

- Attendu que les groupes d'intervenants divergent quant aux modalités d'implication des parents en vertu des dispositions légales, pour entreprendre une démarche organisée d'aide à l'élève;
- Attendu que les mécanismes de coordination et de consultation en usage ne permettent pas une participation régulière des intervenants en première ligne dans le cadre d'une approche multidisciplinaire;
- Attendu que le mode d'intervention des agents d'éducation exerçant en équipe implique la notion de responsabilité "collective" lié au partage du secret professionnel;
- Attendu les distinctions importantes quant au partage des responsabilités des intervenants en première ligne;
- Attendu que des situations de conflits de rôle surgissent occasionnellement, en l'absence de ressources spécialisées disponibles;

-Attendu que les intervenants en première ligne ne sont pas régis par un code déontologique et que la tenue de dossier n'est pas réglementée.

IL EST PROPOSE

- 2.1 Qu'une implication plus grande des parents soit favorisée dans les services d'aide, ne serait-ce qu'en fonction des autorisations requises pour entreprendre une démarche d'aide et ouvrir un dossier personnel;
 - 2.2 Que les mécanismes de coordination et de consultation permettent, dans le cadre d'une approche multidisciplinaire, une participation régulière des intervenants en première ligne, impliquant un partage de renseignements confidentiels dans le contexte d'une responsabilité collective;
 - 2.3 Que les mécanismes de coordination et de consultation permettent une harmonisation dans les interventions de première ligne, relativement aux niveaux de responsabilité, par l'établissement de normes de groupe et d'un code d'éthique particulier, au besoin.
3. AU NIVEAU DU FONCTIONNEMENT, ET D'UNE FORMALISATION DE LA RELATION D'AIDE

-Attendu que la circulation des dossiers personnels actifs échappe au contrôle de l'Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation;

- Attendu qu'il existe une amorce de formalisation de la relation d'aide en première ligne, par l'usage systématique dans plusieurs écoles de formulaires institutionnels standardisés;
- Attendu que le dossier personnel d'un élève n'est pas à l'usage exclusif de l'intervenant en première ligne, parce qu'il est fréquemment l'objet d'une consultation par un tiers pour une prise de décision;
- Attendu que l'accessibilité au dossier par les titulaires de l'autorité parentale et l'enfant de plus de 14 ans vise tous les documents ayant servi à des tiers pour une prise de décision;
- Attendu que l'accessibilité peu restrictive (enseignants) au dossier personnel issu d'une intervention de première ligne est susceptible de causer un grave préjudice à l'élève;
- Attendu que le dossier personnel issu d'une intervention en première ligne est susceptible d'être réquisitionné si l'agent d'éducation subit une poursuite en dommages-intérêts pour "malpractice" (bris de confidentialité des renseignements personnels), refus de référer un élève à un spécialiste, etc.);

-Attendu que la Commission scolaire est tenue de prendre les moyens pour assurer la confidentialité des renseignements personnels, de préciser le cadre d'utilisation de ces renseignements, d'en contrôler la transmission, et de tenir un registre de consultation.

IL EST PROPOSE

- 3.1 Que la Commission scolaire, par le biais de l'Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation, voie à l'application de la Politique sur la gestion des dossiers personnels des élèves dans sa totalité;
- 3.2 Que la Commission scolaire, par le biais de l'Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation, prenne des mesures pour protéger la confidentialité et l'accès aux renseignements personnels en officialisant l'existence des dossiers personnels "parallèles" en première ligne d'intervention; qu'elle procède à une déclaration officielle de dossier auprès de la Commission d'accès à l'information, dans le cas d'une démarche d'aide, ponctuelle ou organisée, jugée significative par l'intervenant.

- 3.3 Que la Commission scolaire, par le biais de l'Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation, établisse un mode de contrôle rigoureux de la circulation des dossiers actifs, afin d'assurer une utilisation judicieuse des renseignements nominatifs, selon les règles prescrites;
- 3.4 Que la Commission scolaire, par le biais de l'Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation, ne permette l'accessibilité aux renseignements personnels qu'aux seuls intervenants ou éducateurs impliqués dans une démarche d'aide à l'élève;
- 3.5 Que la Commission scolaire, par le biais de l'Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation, se dote d'instrument d'aide (formules) pour faciliter la consignation de données à caractère confidentiel, pour les divers niveaux d'intervention et qu'elle voie à leur évaluation;
- 3.6 Que la Commission scolaire, par le biais de l'Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation, voie à ce que les écoles procèdent à une épuration des dossiers personnels, en première ligne d'intervention, pour ne conserver que les documents institutionnels (i.e. fiche d'intervention-synthèse, renseignement sur le rendement et le comportement, communication aux parents, message de suspension, absences, etc.);

3.7 Que la Commission scolaire, par le biais de l'Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation, révise l'entente avec les CLSC selon les règles établies (Commission d'accès à l'information), afin d'obtenir copie de la fiche d'identification du bénéficiaire, de façon semblable à l'entente avec le CSSMM.

4. AU NIVEAU DES MODES D'ORGANISATION DES DOSSIERS PERSONNELS

-Attendu que le dossier d'aide issu des interventions de première ligne vise une clientèle déterminée, par opposition à l'ensemble de la clientèle scolaire;

-Attendu que le dossier d'aide regroupe le dossier disciplinaire et la formule d'aide à l'élève en difficulté auquel participent des professionnels qu'il contient des renseignements confidentiels susceptibles d'être l'objet d'une consultation ou d'une rectification, au besoin, selon les délais prescrits;

-Attendu que les règles de conservation diffèrent pour le dossier scolaire et le dossier d'aide en première ligne d'intervention;

-Attendu que le dossier d'aide comporte souvent des renseignements se situant à un niveau différent de confidentialité que les éléments contenus dans les dossiers scolaires (notes, etc.);

-Attendu que, selon les usages, les dossiers d'aide sont l'objet d'une réglementation institutionnelle, bien qu'ils n'aient pas un caractère officiel, au sens légal;

-Attendu que l'acceptation de nos propositions ne saurait exclure les ajustements en matière de ressources humaines et matérielles;

IL EST PROPOSE

- 4.1 Que la Commission scolaire, par le biais de l'Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation, établisse un mode d'organisation visant l'établissement officiel d'un dossier d'aide distinct, en première ligne d'intervention;
- 4.2 Que la Commission scolaire, par le biais de l'Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation, voie à assurer la conservation du dossier d'aide, selon les délais prévus (Politique);
- 4.3 Que la Commission scolaire, par le biais de l'Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation, prévoie les ressources humaines (personnel de soutien) et matérielles additionnelles pour assurer un mode d'organisation adéquate de la gestion des dossiers personnels.

7.0 QUELQUES PISTES POUR L'APPLICATION DES PROPOSITIONS

Certaines conditions devront être mises en place pour favoriser la mise en application des propositions suggérées. Ainsi:

1. Il sera nécessaire d'aller chercher l'accord préalable des autorités scolaires et des groupes d'intervenants, spécialement ceux en première ligne.
2. Il faudra structurer l'ensemble des propositions en un seul projet dont la structure mettra en évidence plus d'avantages que d'inconvénients pour les agents d'éducation.
3. Il faudra nommer un responsable du projet dont le rôle principal serait de voir à l'intégration des différentes transformations dans un plan harmonieux favorisant la mise en place des propositions.

7.1 ELEMENTS DE STRATEGIE POUR L'APPLICATION DES PROPOSITIONS

Selon les résultats de la cueillette de données et de l'analyse par le modèle du champ de forces, plusieurs problèmes devraient surgir dans l'éventualité d'une mise en application des orientations de l'étude. Il faudrait d'abord structurer l'ensemble des propositions en un (1) seul projet, puisqu'il s'avère difficile de dissocier les éléments de la formalisation de la relation d'aide de ceux visant un mode d'organisation des dossiers d'élève. Le choix des moyens d'action doit se faire en fonction des différents éléments qui ont été mis en relief lors du diagnostic, afin d'amener un changement dans le sens désiré.

La mise en oeuvre d'un plan d'action efficace va dépendre largement des mécanismes de concertation et de support qui permettraient de vérifier le niveau de formalisation de la relation d'aide et d'organisation des dossiers d'élève. Il faut surtout compter sur les agents de changement, notamment ceux qui exécuteront le plan d'action, pour amener un changement dans le sens proposé. Ces agents de changement susceptibles de jouer un rôle important sont associés à l'Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation, notamment le

mandateur -- responsable du projet, puis l'agent d'administration responsable de la circulation et de la conservation des dossiers d'élève, et enfin l'étudiant mandaté pour le projet.

Les agents de changement doivent composer avec les attitudes présentes chez des groupes d'intervenants, en fonction du type de structure sociale dans laquelle ils oeuvrent, pour amener un changement d'attitude (au sens de Lewin, 1951). Les agents de changement doivent s'intéresser aux attitudes présentes dans le système social, pour être en mesure d'évaluer la part d'influence qu'elles auront dans la dynamique du changement. Ainsi, en vertu des résultats obtenus par la cueillette de données, il serait possible d'agir sur certaines attitudes des destinataires du changement à savoir les croyances (information appropriée) et les dispositions à l'action.

Les agents de changement doivent appuyer le mode de changement préconisé sur la "crédibilité" de l'information détenue en rapport avec l'objet concerné. Ainsi, dans le choix des moyens d'action, il importe d'agir sur les foyers de résistance au changement, d'essayer de réduire ou de neutraliser l'impact des résistances, à l'aide d'une stratégie de persuasion reposant sur les obligations administratives et le

respect de la confidentialité des renseignements personnels (élève). Puisque les résistances au changement viennent essentiellement des autorités scolaires, et des intervenants en première ligne dans le cas de la formalisation de la relation d'aide, il est nécessaire d'essayer de provoquer un déséquilibre dans le champ de forces (modèle) en agissant sur le champ restrictif de la façon suivante: attirer d'abord l'attention de la clientèle visée sur les éléments pertinents, susciter un vif intérêt, faire naître un désir de changement chez le public-cible et l'inciter à l'action en communiquant régulièrement les motifs pour le changement proposé (Meyerhoff, 1968). Les éléments d'information pertinents sont associés aux obligations administratives, pour les autorités scolaires, et aux divers aspects de la confidentialité, pour les intervenants en première ligne.

Une stratégie de persuasion ne pourra neutraliser toutes les résistances au changement que si elle s'accompagne de moyens visant à enrayer les faiblesses dûment identifiées, tout en conservant les points forts. Il s'avère nécessaire d'illustrer par exemple, qu'une formalisation de la relation d'aide devrait permettre aux intervenants en première ligne de s'acquitter encore mieux de leurs responsabilités et de veiller plus étroitement à la protection des intérêts de l'enfant et au

suivi des interventions; certains instruments (formules) pourraient être utilisés pour susciter un plus grand intérêt de la part des intervenants et pour faire naître un désir de changement. Puis montrer les bienfaits des procédures d'élagage et de conservation en matière de tenue de dossier permettrait de contrer les critiques formulées dans le sens de la lourdeur administrative ("red tape"). Par ailleurs, la contribution des forces motrices (modèle), à savoir les professionnels, permettrait de montrer l'importance d'un suivi organisé dans les interventions de nature spécialisées au moment de la prise en charge d'un élève.

Il est à espérer que le diagnostic que nous avons établi n'aura pas laissé de failles dans la perception de la situation en cause. Les agents du changement, plus particulièrement le responsable du projet, devront être à l'écoute des expressions de résistance et manifester à cet égard de l'empathie. Ils devront être en mesure d'ajuster la durée de l'implantation aux besoins organisationnels, et de mettre en place une stratégie appropriée pour faciliter la mise en oeuvre du changement en choisissant parmi plusieurs moyens susceptibles d'être réévalués au contact de l'expérience.

CONCLUSION

Le mandat confié à l'étudiant visait à faire l'étude des implications de la Loi sur l'accès (...) en matière de confidentialité et d'accessibilité aux renseignements nominatifs, associée aux obligations administratives. Cette étude entreprise dans l'esprit de la Politique sur la gestion des dossiers personnels des élèves a d'abord examiné les dimensions de la relation d'aide chez les divers agents d'éducation, la nature des intervenants et ensuite la responsabilité des intervenants dans le cadre d'une équipe multidisciplinaire.

Le mandat comportait l'étude des modes d'organisation des dossiers personnels d'élève dans la perspective d'une formalisation de la relation d'aide, qui se traduit surtout par l'utilisation d'instruments officiels de diagnostic, de formulaires, en somme de moyens susceptibles d'amener une certaine uniformité dans les interventions. Pour appuyer notre projet de façon théorique, nous avons d'abord fait une revue de littérature sur le changement planifié, en nous attardant plus particulièrement au diagnostic. Nous avons par la suite retenu comme cadre d'analyse de solution de problème, les éléments de l'analyse par champ de forces.

Le choix des méthodes de cueillette de données visait à obtenir toutes les informations pertinentes, dans la mesure du possible. L'analyse des documents institutionnels ne permettait pas une interprétation adéquate de l'information, car ils ne contenaient pas toujours l'information requise; par contre ils contenaient une description sommaire des éléments-clés, non biaisés, de nature descriptive. L'entretien en groupe, par ailleurs, ne facilitait pas l'expression d'opinions peu recevables, ou ne permettait pas d'explorer à fond certaines avenues et quelques personnes monopolisaient le contenu des échanges; par contre l'entretien en groupe facilitait une grande circulation d'informations. Enfin, l'entrevue dirigée avec questionnaire a permis de recueillir l'essentiel des informations requises; l'échantillonnage s'est avéré judicieux et les répondants ont bien réagi en général; ils se sentaient écoutés et ils pouvaient fournir librement l'information qui leur semblait importante, sans inquiétude; cette méthode permettait de couvrir un nombre étendu de sujets et d'explorer des pistes de solution.

Dans la perspective d'une démarche au changement planifié, par l'analyse du champ de forces, les forces "restrictives" (autorités scolaires) sont en mesure de ralentir le processus de changement, tandis que les "forces motrices" (professionnels) disposent d'une influence déterminante surtout s'ils peuvent démontrer une certaine

cohésion entre les membres. Les enseignants en relation d'aide sont relativement "neutralisés" comme groupe, parce que "divisés" entre la question de formalisation de la relation d'aide (généralement défavorables à cause du "contrôle"), et la question d'un mode d'organisation des dossiers distincts (favorables). Ainsi, en agissant sur les forces "divisées" que sont les intervenants de première ligne, il serait possible de procéder au changement planifié dans ce cadre; il faudra structurer l'ensemble des propositions en un seul projet et établir clairement les moyens d'enrayer les faiblesses identifiées, tout en conservant les points forts.

La mise en place du changement tel qu'énoncé au niveau des mécanismes de support, apporterait une amélioration appréciable à la qualité des services d'aide en protégeant davantage la confidentialité et en établissant les modalités devant permettre une organisation adéquate des dossiers personnels d'élève; celles-ci comportent entre autres, la reconnaissance du caractère officiel du dossier d'aide distinct en première ligne d'intervention, et l'application de la Politique sur la gestion des dossiers personnels des élèves, dans sa totalité.

BIBLIOGRAPHIE

L'accès, Revue de la Commission d'accès à l'information du Québec, Québec, 1984 -.

Accès à l'information et protection des renseignements personnels. Expérience occidentale et perspectives québécoises. Actes du colloque tenu les 17 et 18 novembre 1983 à Montréal sous les auspices de la Commission d'accès à l'information du Québec et le Centre de recherche en droit public de l'Université de Montréal, P.U.M., Montréal, 1984.

Association des institutions d'enseignement du Québec, Calendrier de conservation des documents administratifs, Montréal, s.d.

Barreau du Québec, Formation permanente, 1978-1979. "Le secret professionnel et le droit à la confidentialité". "Le secret médical et le secret du fonctionnaire", par Me Adrian Popovici. Cours 39.

Beaudoin, J.-L., "Le secret professionnel en droit québécois et canadien", Revue générale du droit, vol. 5, 1974.

Beaulieu, Nicole, "Pas un secret de polichinelle", Justice, avril 1986.

Bennis, W.G., Benne, K.D., Chin, R., Corey, K.E., The Planning of Change, Holt, Rinehart and Winston, 3e édition, New York, 1976.

Benveniste, G., Bureaucracy, Boyd et Fraser Publ., San Francisco, 1977.

Blau, Peter, M. et Meyer, N.W., Bureaucracy in Modern Society, Random House, 2e édition, New York, 1971.

Bolduc, C.A. et Montgrain, C.H., "Le dossier médical électronique sera-t-il confidentiel?" Administration hospitalière et sociale, sept.-octobre 1985.

Borgeat, Louis, "Le secret professionnel devant les tribunaux québécois", Revue du Barreau, Tome 36, no. 1, janvier 1976.

Bouchard, Gilles, Un enfant, un besoin, un service. Pour une éducation de qualité à l'enfance en difficulté d'adaptation scolaire au Québec, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, Montréal, 1985.

Brown, J.A.C., Techniques of Persuasion. From Propaganda to Brainwashing. Pingouin Books, Baltimore, 1968.

Cameron, K., Whetten, D.A., Organizational Effectiveness: A comparison of Multiple Models, Academic Press, New York, 1983.

Caron, Pierre, Manuel d'application de la Loi 65 dans les commissions scolaires. Projet d'intervention. ENAP, mai 1984.

Carson, R.B., Seminar Series for School Administrators. Dept. Of Educational Administration, University of Calgary, Calgary, 1968.

Centre des services sociaux du Montréal métropolitain, Direction des services professionnels. Guide clinique concernant les résumés de dossiers ouverts, par J.-C. Michaud, janvier 1986.

Centre des services sociaux du Montréal métropolitain, Direction des services professionnels. Consultation de son dossier par un bénéficiaire ou ex-bénéficiaire, janvier 1985.

Centre des services sociaux du Montréal métropolitain, Services sociaux scolaires. Guide d'intervention dans les cas d'adolescentes enceintes. Règles régissant les services sociaux dispensés en milieu scolaire (Avis juridiques). Lettre de Me Claire Savard à Mme Christiane Dussault, directrice des services sociaux scolaires, 24 avril 1987.

Champagne, A., Lèveillé, P.A., St-Onge, J., Vani, P.A., Analyse de l'élaboration et de l'adoption de la Loi sur l'accès (...), cours ENP-7163, ENAP, Automne 1985.

Les Codes civils (Bas-Canada et Québec), A jour au 1er janvier 1987, Wilson et Lafleur, Montréal.

Collerette, Pierre et Delisle, Gilles, Le changement planifié. Une approche pour intervenir dans les systèmes organisationnels. Ed. Agence d'Arc, Montréal, 1984.

Commission des écoles catholiques de Montréal, Secteur anglais, Division des services aux étudiants, Lignes directrices destinées aux professionnels et administrateurs oeuvrant dans une école catholique, 26 juin 1984.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, La direction générale, Extraits de documents acceptés par le Conseil des commissaires concernant les rôles et les tâches des Services éducatifs en langue française dans la structure fonctionnelle de la Commission scolaire, 20 août 1986.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Secrétariat général, Déclaration d'un fichier de renseignements personnels, (pour la Commission d'accès à l'information du Québec), 28 juin 1985.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Secrétariat général, Les impacts de la loi 65 et de la loi 3 sur le traitement et la conservation des documents actifs, semi-actifs et inactifs dans une commission scolaire, par Aliette Lajoie, 14 février 1985.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Secrétariat général, Autorisation d'expédier à la Cour un dossier d'élève. Lettre de monsieur Jean Tondreau à monsieur Robert Bureau, dir. R.E.S.F., 20 octobre 1986.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Les services éducatifs, enseignement primaire, Guide d'organisation des services particuliers aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, par S. Rondeau, et G. Morneau, 1986.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Les services éducatifs, Politique de services éducatifs particuliers aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, novembre 1984.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Les services éducatifs en langue française, Définition de la fonction des responsabilités générales et spécifiques du poste de coordination de la mesure et de l'évaluation, 23 janvier 1985.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Les services éducatifs en langue française, Projet de politique de gestion du dossier personnel des élèves. Consultation et commentaires, mai 1985.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Les services éducatifs en langue française, Unité de coordination de l'enseignement secondaire, L'enseignant spécialisé "tuteur" et le "système en cascade", (1986); Description de l'intervention du tuteur dans les écoles secondaires françaises et description de la clientèle auprès de laquelle cet enseignant intervient, par Pierre Tremblay, cons. péd. en adaptation scolaire, 13 mai 1986.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation, Documents à conserver lors de l'épuration des dossiers scolaires des élèves, dans le cadre du projet de restauration du centre de documents semi-actifs, par Aurélio Caruso, 2 mai 1986.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation. Rapport sur la restructuration du centre de documents semi-actifs sous la responsabilité de l'Unité de la mesure et de l'évaluation, par Marie-Josée Lafortune et Claude Racicot, septembre 1985.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation. Recommandations sur l'organisation des dossiers scolaires semi-actifs, par Francine Deschênes, Yves Fortin et Claude Racicot, mai 1986.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation, Procédures utilisées pour l'épuration des dossiers scolaires, par Aurélio Caruso, 12 mai 1986.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation, Politique de gestion des dossiers personnels des élèves, 4 septembre 1985.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation, Eléments d'explication sur la réglementation des dossiers personnels des élèves. Document de travail, par Jacques St-Onge, mars 1986.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation, Dossier scolaire de l'élève. Inscription des élèves. Vérification des effectifs scolaires, 26 février 1987.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation, (1) Les dossiers scolaires: contenu, consultation et procédures de transmission, (2) Les dossiers d'aide particulière: contenu, consultation et procédure de transmission, (3) Les dossiers professionnels: contenu, consultation et procédures de transmission. Documents de travail, par Jacques St-Onge. Automne 1986.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation, Politique de gestion des dossiers personnels des élèves. Aide à la décision, par Bernard Marquis, 4 septembre 1985.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Un projet d'action pour une décentralisation vers l'école. Rapport du comité de travail, novembre 1980.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Rapport synthèse du Comité de travail sur la décentralisation faisant suite à l'étude et aux consultations sur la décentralisation vers l'école, février 1981.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Première phase du plan d'action pour une décentralisation vers l'école, 27 mai 1981.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Unité de coordination de la mesure et de l'évaluation, Rencontre avec des professionnels, (1985).

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Rapport sur la consultation en référence au document: Un projet d'action pour une décentralisation vers l'école, s.d.

Conseil scolaire de l'Ile de Montréal, Manuel d'application de la Loi sur l'accès (...), par Me Hélène Letellier, Montréal, 1983.

Conseil scolaire de l'Ile de Montréal, Transmission de renseignements nominatifs par courrier. (Avis juridique), Lettre de Me Hélène Letellier à M. Jean Tondreau, Secrétaire général, C.S. Jérôme-Le Royer, 31 octobre 1986.

Conseil scolaire de l'Ile de Montréal (Avis juridique sur l'accès aux dossiers par les parents). Lettre de Me Hélène Letellier à M. Jean-Claude Leclair, directeur des écoles primaires françaises, C.S. Jérôme-Le Royer, 29 janvier 1987.

Conseil scolaire de l'Ile de Montréal, Rôle des infirmières à l'école et confidentialité des dossiers, (Avis juridique), Lettre de Me Yves Carrières à M. Raynald Laplante, dir. gén. CSIM, 15 octobre 1986.

Contrat de services professionnels entre la Commission scolaire Jérôme-Le Royer et le Centre hospitalier Maisonneuve-Rosemont, de même que le CLSC Saint-Léonard, le CLSC J.-Octave Roussin, le CLSC Mercier-Est, le CLSC Anjou, Programme de santé des jeunes en milieu scolaire, 16 décembre 1985.

Corporation professionnelle des psychologues du Québec, Colloque - AGA-83, Projet de guide professionnel de tenue de dossier, Montréal, (1983).

Couture, Carol, Rousseau, J.Y., Les archives au XXe siècle, P.U.M., Montréal, 1982.

Crozier, Michel, Le phénomène bureaucratique, Paris, Seuil, 1963.

Dubuc, Louise, Le professionnalisme au Québec. Son histoire, ses définitions, son sens dans le monde de l'éducation, Atelier ENP-7172. ENAP, Montréal, juin 1985.

La déontologie professionnelle au Québec, Rapport de recherche préparé par l'Institut supérieur des sciences humaines à la demande de l'Office des professions du Québec. Université Laval. Québec, janvier 1977.

Département de santé communautaire Maisonneuve-Rosemont, Document de réflexion sur les consultations individuels réalisées par les infirmiers(ères) en milieu scolaire. Document de travail, Montréal, septembre 1984.

Département de santé communautaire Maisonneuve-Rosemont, Programme santé des jeunes d'âge scolaire. Dossier santé en milieu scolaire, par G. Gagnon et O. Perrault, Montréal, sept. 1985.

Département de santé communautaire Maisonneuve-Rosemont, Principes de gestion du dossier du bénéficiaire en milieu scolaire, Montréal, mai 1986.

Du Mesnil, Pomminville, Vachon, Etude sur la question de la confidentialité et de la tenue de dossiers personnels de l'élève en regard de la disposition de la législation professionnelle concernant les conseillers d'orientation et les psychologues et en regard du Règlement no. 7 du Ministère de l'Education, 14 juillet 1980.

Ethier, Gérard, Une analyse du problème de la décentralisation en milieu scolaire. Conférence prononcée à la Commission scolaire Jérôme-Le Royer, 26 mars 1981.

Fédération des CLSC du Québec, (Consentement des parents), Lettre de Me Denis Perras à Mme Diane Lyonnais, CLSC de Beauharnois, Opinion, 24 avril 1984.

Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec,
Avis de la FCSCQ à la Commission d'étude sur l'accès à
l'information et sur la protection des renseignements
personnels, Québec, mars 1981.

Fédération des Commissions scolaires catholiques du Québec.
Etude de la méthode d'allocation des ressources et des
impacts des compressions budgétaires dans les commissions
scolaires. Rapport de thèmes, Québec, mars 1984.

Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec,
"La vie privée de l'adolescente de 14 ans et plus", par Me
Suzanne Marcotte, Le commissaire d'école, avril 1985.

Fédération des syndicats de professionnelles et profes-
sionnels des commissions scolaires du Québec (CEQ) Opinion
sur la confidentialité et le secret professionnel par
rapport aux dossiers d'élève traités par des professionnel-
les et professionnels des commissions scolaires, par Paule
Poulin, Montréal, 4 février 1987.

Fox, P.S., Schmuck, R., Van Egmond, E., Ritvo, M., Jung, C.,
Diagnosing Professional Climates of Schools. NTL Learning
Resources Corp., Fairfax VA, 1975.

Gouvernement du Québec, Commission d'accès à l'information,
Les échanges de renseignements nominatifs: les objectifs de
la loi sur l'accès et les mécanismes pour les atteindre.
Québec, avril 1985.

Gouvernement du Québec, Commission d'accès à l'information,
Les échanges de renseignements nominatifs: les principes.
Québec, mars 1984.

Gouvernement du Québec, Commission d'accès à l'information
du Québec. L'Etat: une affaire publique. La vie privée:
un secret d'Etat. Rapport sur les dispositions inconci-
liables des lois québécoises avec la Loi sur l'accès (...),
Québec, 1986.

Gouvernement du Québec, Commission d'accès à l'information du Québec. Liste de "fichiers de renseignements personnels" qui pourraient être déclarés par le secteur de l'Education, Québec, s.d.

Gouvernement du Québec, Commission des droits de la personne du Québec. Les Actes de la Conférence "Les droits ça s'apprend", 7-8-9 février 1986, Québec, 1986.

Gouvernement du Québec, Commission des droits de la personne, Jeunes, égaux en droits et responsables, Québec, 1981.

Gouvernement du Québec, Commission des droits de la personne, Texte annoté de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec, par J.M. Brisson, Québec, 1986.

Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'Education, Les services de santé et les services sociaux à l'école. Avis au ministre de l'Education, Québec, mai 1982.

Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'Education, Projet d'amendements au régime pédagogique du secondaire, Avis au ministre de l'Education, Québec, octobre 1986.

Gouvernement du Québec, Ministère des Communications et Fédération des CEGEPS, Guide administratif pour les CEGEPS, Loi sur l'accès (...), Québec, mai 1984.

Gouvernement du Québec, Ministère des Communications, Guide administratif abrégé concernant l'accès aux documents des organismes publics et la protection des renseignements personnels, Québec, 1984.

Gouvernement du Québec, Ministère des Communications, Bureau central de l'informatique. Document d'information sur les impacts informatiques de l'application de la Loi 65 (protection des renseignements personnels), Québec, s.d.

Gouvernement du Québec, Ministère des Communications, Service de la Loi sur l'accès. Répertoire des responsables de l'accès aux documents des organismes publics et de la protection des renseignements personnels, 1985-1986, Québec, 1986.

Gouvernement du Québec, Ministère des Communications, Le Québec et les communications. Protection des renseignements personnels, par Marcel Garneau, Québec, 1983.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Directives relatives à la cueillette, à la conservation et à la transmission des renseignements d'identification et des résultats scolaires des élèves. Québec, 30 mai 1974.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Guide d'activité des services personnels aux élèves pour l'éducation préscolaire, le primaire et le secondaire (Les champs d'intervention du domaine de l'éducation), Québec, 1983.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, La confidentialité à l'école et les dossiers concernant l'élève. Document de travail, Québec, juin 1983.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Dossiers de l'élève, cadre général à l'élaboration d'une politique. Document de travail, Québec, mars 1985.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, D.G.E.E.S., Document d'information et de sensibilisation à l'usage des professionnels de la consultation personnelle relatif au dossier personnel. Dossier 38-50-50-15, Québec. 1975.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Eléments relatifs à l'élaboration d'une politique locale eu égard à la problématique sur les expulsions et les suspensions d'élèves. Cadre de référence. par Janine Coutu, pour le groupe de travail, Hull, 4 novembre 1986.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Enoncé de politique sur les services personnels aux élèves, Québec, 1982.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Règlement concernant le régime pédagogique du pré-scolaire, du primaire et du secondaire, Québec, 1981, 1986.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Recueil des délais minimaux suggérés pour la conservation des documents des commissions scolaires, Québec, 7 août 1985.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés au secondaire. Bilan fonctionnel et plan d'action, Québec, 1984.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Vivre à l'école. Cadre général d'organisation des services complémentaires. Québec 1986.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation et FCSCQ, Plan de classification. Personnel professionnel (Commissions scolaires), Québec, 1980.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation et FCSCQ, Plan de classification. Personnel technique (Commissions scolaires), Québec, 1980.

Gouvernement du Québec, Office des professions, Commentaires portant sur le projet de règlement sur la tenue des dossiers et des cabinets de consultation des psychologues, suite à sa publication dans la Gazette officielle du Québec, le 4 avril 1984, par Me Hélène Letellier, Me Alain Gauthier, Me François Houde, 21 janvier 1987, Québec, 1987.

Gouvernement du Québec, Office des professions (Avis juridique sur l'autorisation parentale et l'accès aux dossiers). Lettre de Me André Ouimet à M. François Leduc, Corporation professionnelle des psychologues. 13 février 1985.

Gouvernement du Québec, Office des professions, Déontologie collective. Synthèse de la documentation pertinente, 2 décembre 1982, Québec, 1983.

Gouvernement du Québec, Office des professions, L'évolution du professionnalisme au Québec, Québec, 1976.

Gouvernement du Québec, Office des professions, Réflexions de l'Office sur le processus de professionnalisation. Notes pour une allocution prononcée au Mont-Rolland, le 27 juin 1979, par André Desgagné, prés., devant les directeurs généraux des CEGEPS, Québec, 1979.

Gouvernement du Québec, Office des professions, La responsabilité des professionnels exerçant en équipe ou réunis en société, Québec, 1978.

Gouvernement du Québec, Office des professions, Le professionnel fonctionnaire face aux mécanismes d'inspection professionnelle et de discipline institués par le Code des professions, par R. Dussault, et G. Pelletier, Québec, 1977.

Gouvernement du Québec, Société de gestion du réseau informatique des commissions scolaires (GRICS), Gesdoc, Système de gestion documentaire sur mini-ordinateur et sur micro-ordinateur, Montréal, 1984, 1985.

Gouvernement du Québec, Tribunal de la Jeunesse - 116, J.E. 84-10, Jugement rendu le 14 novembre 1983, par le Juge Bertrand Laforest.

Gross, N., Mason, W.S., Mc Eachern, A.W., Explorations in Role Analysis: Studies of the School Superintendency Role, J. Wiley et Sons, New York, 1958.

Havelock, R.G., The Change Agent's Guide to Innovation in Education, Educational Technology Publ., Englewood Cliffs, N.J., 1973.

Kast, F.E. & Rosenzweig, J.E., Organization and Management, A System and Contingency Approach, McGraw Hill, 4e édition, New York, 1985.

Laporte, Pierre G., "De la majorité "médicale" des adolescents", Apprentissage et socialisation, Vol. 9, no. 2, juin 1986.

Lawrence, Paul. R. Lorsch, Jay W., Developing Organizations: Diagnosis and Action, Addison-Wesley Publ., Reading MA, 1969.

Leduc, François, "La pratique de la psychologie en milieu scolaire: aspects légaux", Psychologie Québec, Vol. 2, no. 2, Avril 1985.

Lemaître, Pierre, Méthodologie appliquée au problem-solving, Chotard et Ass., Paris, 1983.

Lewin, K., Field Theory in Social Science, Harper & Row, New York, 1951.

Lippitt, G.L., Langserth, P., Mossop, S., Implementing Organizational Change, Jossey-Bass Publ., San Francisco, CA, 1985.

Lippitt, G., Lippitt, R., La pratique de la consultation, NHP, Victoriaville, 1980.

Lescarbeau, R., Payette, M., St-Arnaud, Y., Devenir consultant - Instrument autogéré de formation, II Dossier d'intervention, Montréal, P.U.M., 1985.

Lombard, T.J., Current Legislative and Policy Issues Related to School Psychological Services, Minnesota Dept. of Education, August, 1981.

Loranger, Michel, Le rôle éducatif du psychologue à l'école, D.G.D.P. (MEQ), Québec, 1981.

Louis, K.S., Kell, D. The Human Factor in Dissemination: Field Agent Roles in their Organizational Context. Linking R & D with Schools, Abt Assoc., Cambridge. MA., 1981.

L.R.Q., Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels. A jour au 1er déc. 1985, Editeur officiel, Québec.

L.R.Q., Loi sur les archives. A jour au 1er nov. 1985, Editeur officiel, Québec.

L.R.Q., Loi sur la protection de la santé publique. A jour au 1er oct. 1985, Editeur officiel, Québec.

L.R.Q., Loi sur la protection de la jeunesse. A jour au 1er nov. 1985, Editeur officiel, Québec.

L.R.Q., Loi sur les services de santé et les services sociaux, A jour au 1er nov. 1985, Editeur officiel, Québec.

L.R.Q., Loi sur l'instruction publique. A jour au 1er oct. 1985, Editeur officiel, Québec.

Meyerhoff, A.E., The Strategy of Persuasion, Berkley Publ. Corp., New York, 1968.

Mitzbert, H., Structure et dynamique des organisations, Ed. Agence d'Arc, Montréal, 1982

Le Monde, "Les fichiers d'élève et l'informatique", Paris, 7 février 1987, p. 7.

Nebraska, State Dept. of Education, Office of Student Personnel Service, Student Records. Protection of the Rights and Privacy of Parents and Students. Lincoln, NA., 1974, ED 117160.

Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. Santé des jeunes (santé scolaire): responsabilité professionnelle de l'infirmière et de l'infirmier, dossier de santé, confidentialité, Montréal, Septembre, 1985.

Payette, Adrien, L'efficacité: vers une compréhension plus complète, ENAP, Montréal, 1981.

Pépin, Marcel (président de la Commission d'accès à l'information du Québec), Allocution prononcée au Congrès de la Canadian Library Association - ASTED, le 22 juin 1986, Québec.

Rigny, André-Jean, Diagnostic organisationnel. Cas vécus, Ed. Agence d'Arc, Montréal, 1982.

Riley, M.W., Sociological Research, II, Exercices and Manual, Harcourt, Brace & World, New York, 1963.

Roberge, Michel, La gestion des documents administratifs, Documentor, La Pocatière, 1983.

Schmuck, R. Miles, M., Organization Development in Schools, University Assoc., La Jolla CA, 1971.

Selltiz, C., Wrightsman, L.S., Cook, S.W., Les méthodes de recherche en sciences sociales, Ed. HRW. Montréal, 1977.

Swanson, C., Van Hoose, W., Pioneer CESA Guidance Project, A Staff Development Program for School Counselors. Legal and Ethical Concerns, Georgia, State Dept. of Education, Atlanta, GA., 1977, ED 153110.

Tessier, R., Tellier, Y., Changement planifié et développement des organisations, Ed. 1 fg, E.P.I., 1973.

Thompson, J.D., Organizations in Action, Mc Graw Hill, New York, 1967.

Tremblay, Marc-Adélaide, Initiation à la recherche dans les sciences humaines, Mc Graw Hill, Montréal, 1968.

Vallières, Nicole, "Le secret professionnel inscrit dans la Charte des droits et libertés de la personne du Québec". Les Cahiers de Droit, V. 26, no. 4, décembre 1985.

Villeneuve, Cyrille, Analyse et orientation du service des archives et de l'accueil au Centre hospitalier Laurentien. Projet d'intervention. ENAP. juin 1985.

Watson, G. (ed), Change in School Systems, National Education Assoc., Washington, D.C., 1967.

Weckstein, P., School Discipline and Student Rights. An Advocate Manual, Harvard University, Cambridge, MA, 1982, ED 226425.

Weisbord, Marvin, R., Organizational Diagnosis. A Workbook of Theory and Practice. Addison-Wesley Publ., Reading, MA, 1978.

ANNEXE I

POLITIQUE DE GESTION DES
DOSSIERS PERSONNELS DES ELEVES



LA COMMISSION SCOLAIRE
JÉRÔME-LE ROYER

CITE: CP-10

DATE: 1985-08-26

SUJET: Politique de gestion des dossiers personnels des élèves

REVISUE:

ORIGINE: Les Services Éducatifs

ENTRÉE EN VIGUEUR: Le 11 juillet 1985

ÉLÉMENT REMPLACÉ:

APPROBATION: C-85-368

1. REVISUE

Politique opérationnelle relative au dossier personnel de l'élève.

2. OBJET

Visé à préciser les modalités de gestion du dossier personnel de l'élève.

3. DEFINITIONS

3.1 Accessibilité

Droit de prendre connaissance du dossier personnel selon les dispositions de la présente procédure.

3.2 Commission scolaire

La Commission scolaire Jérôme-Le Royer

3.3 Consultation personnelle

Secteur d'intervention dans lequel sont engagés les professionnels désignés dans la présente procédure et employés par la Commission scolaire ou les organismes affiliés à celle-ci par lettre d'entente ou contrat formel.

3.4 Éducateur responsable d'un élève

Tout agent d'éducation chargé d'intervenir auprès d'un élève.

3.5 Employeur

Celui qui a la responsabilité administrative des professionnels: Commission scolaire ou organisme lié à celle-ci par lettre d'entente ou contrat formel.

3.6 Etablissement du réseau des Affaires sociales

Il s'agit d'un établissement lié à la Commission scolaire par lettre d'entente ou contrat formel dans le but d'offrir des services aux élèves. Cet établissement peut être un centre hospitalier (dont peut relever un département de santé communautaire), un centre de services sociaux, un centre local de services communautaires ou un centre d'accueil.

3.7 Centre de gestion des documents: Secrétariat pédagogique

Lieu dans lequel sont conservés, selon des méthodes appropriées, les documents de gestion de la Commission scolaire Jérôme-Le Royer à l'état inactif, dans la mesure où ils ont toujours une valeur administrative ou légale.

3.8 Fichier central

Fichier contenant les renseignements obligatoirement fournis lors de l'ouverture d'un dossier personnel.

3.9 Organisme

Institution d'enseignement publique ou privée ou établissement de réseau des Affaires sociales.

3.10 Parent

Celui qui a la responsabilité légale de l'enfant (père, mère, gardien ou tuteur).

3.11 Professionnel

Tout membre admissible d'une corporation ou toute personne qui dispose de renseignements professionnels.

Les professionnels, les stagiaires professionnels, les techniciens ainsi que les employés de soutien engagés pour les tâches de construction et de manipulation du dossier personnel qui ne sont pas régis par le code déontologique d'une corporation professionnelle sont tenus de s'engager par serment ou affirmation solennelle à respecter la réglementation sur le dossier personnel.

3.12 Professionnel responsable d'un dossier

Celui qui a effectué une intervention professionnelle auprès d'un élève ou qui reprend à sa charge le dossier constitué par un autre professionnel.

3.13 Stagiaire-professionnel

L'étudiant qui suit un stage de formation en psychologie, en orientation ou en service social, suite à une lettre d'entente ou à un contrat formel entre la Commission scolaire et une université.

3.14 Transfert

Action de faire passer d'une personne à une autre, selon les modalités prévues dans la présente procédure, un dossier personnel.

3.15 Transmission

Action de communiquer d'une personne à une autre, selon les modalités prévues dans la présente procédure, toute information faisant partie du dossier personnel.

4. DISPOSITIONS GÉNÉRALES

4.1 Ouverture du dossier

4.1.1 Quand y a-t-il ouverture d'un dossier?

Lorsqu'une consultation est assurée (à un élève, à un parent, ou à un éducateur responsable d'un élève) par un professionnel et qu'elle est jugée suffisamment significative par celui-ci pour justifier par écrit une opinion professionnelle, il doit y avoir l'ouverture d'un dossier personnel.

4.1.2 Modalités d'ouverture d'un dossier4.1.2.1 Autorisation

Toute ouverture d'un dossier personnel requiert au préalable une autorisation écrite des parents de l'élève si celui-ci est âgé de moins de dix-huit (18) ans.

En même temps qu'il effectue la demande d'autorisation d'ouvrir un dossier, le professionnel communique aux parents de l'élève l'information pertinente concernant leur droit de regard sur le contenu du dossier.

4.1.2.2 Exception à l'obligation d'obtenir l'autorisation d'ouvrir un dossier

L'obligation d'obtenir au préalable l'autorisation d'ouvrir un dossier personnel est suspendue dans les deux situations suivantes:

1. S'il s'agit d'une intervention de type autoritaire effectuée dans le cas de menace réelle ou appréhendée à la sécurité ou au développement d'un enfant, tel que décrit à l'article 28 de la Loi sur la protection de la jeunesse.
2. Dans un cas d'insoumission à la fréquentation scolaire obligatoire, tel que décrit dans la Loi de l'instruction publique à l'article 256.

4.1.2.3 Opposition des parents d'un élève à l'ouverture d'un dossier

Le droit pour l'élève de moins de dix-huit (18) ans de recevoir des services professionnels prime sur les exigences de la présente procédure concernant l'obligation d'ouvrir un dossier en y consignait les renseignements obligatoires et une opinion professionnelle. Toutefois le professionnel doit consigner le refus sur le formulaire d'autorisation approprié.

4.1.2.4 Inscription au fichier central de la Commission scolaire

Suite à la réception de l'autorisation d'ouvrir un dossier, le professionnel procède comme suit:

1. Il transmet à la personne responsable du fichier central les informations obligatoires suivantes:
 - Le nom et le prénom de l'élève
 - Son code permanent
 - La date de naissance
 - Le sexe
 - L'adresse
 - Le numéro de téléphone
 - Le nom du ou des parents de l'élève
 - La date d'ouverture
 - Le nom de l'école que fréquente l'élève
2. La personne responsable du fichier central prend note de ces informations, du nom du professionnel qui fait l'ouverture du dossier et transmet à ce professionnel le numéro d'identification du dossier.

4.1.2.5 Intervention collective

Certains examens organisés dans le but d'un dépistage de difficultés quelconques (audition, vue, fonctionnement intellectuel, etc.) sont des programmes de services collectifs approuvés par les autorités de la Commission scolaire. Ces examens ne nécessitent pas d'autorisation parentale individuelle.

Toutefois, les suites à donner dans les cas individuels résultant de ces opérations doivent être autorisées selon les modalités de la présente procédure.

4.2 Contenu du dossier

Le professionnel de la consultation personnelle est tenu de noter les renseignements ci-après chaque fois qu'il y a prise en charge d'un dossier. Dans le cas où il n'y a pas eu d'intervention récente dans un dossier, le professionnel fera la mise à jour requise.

4.2.1 Renseignements obligatoires d'identification

- Le nom et le prénom de l'élève
- Son code permanent
- La date de naissance
- L'adresse
- Le numéro de téléphone
- Le sexe
- Le nom et le prénom du répondant s'il y a lieu
- La date d'ouverture du dossier
- Le nom de l'école que fréquente l'élève
- Le numéro du dossier tel que transmis par la personne responsable du fichier central

4.2.2 Renseignements d'ordre professionnel pertinents

- La description du motif de consultation
- L'histoire de cas
- Les rapports d'examen diagnostiques et feuilles de notation
- Les rapports d'observations et d'entrevues
- Les opinions professionnelles
- Les notes d'évolution
- La correspondance échangée
- Les formulaires administratifs
- Les rapports d'entrevues suite à toute consultation, même téléphonique, en rapport avec l'évaluation de l'état physique, mental ou social de l'élève ou avec le déroulement d'un programme de services
- La signature du professionnel qui a inscrit les éléments ci-haut mentionnés

4.3 Confidentialité du dossier

Tout professionnel est tenu de respecter le droit de toute personne au secret professionnel.

4.3.1 Exceptions au principe de l'obligation au secret professionnel

4.3.1.1 Autorisation des parents de l'élève

Le professionnel ne peut être relevé de son obligation au secret professionnel que sur l'autorisation des parents de l'élève (voir article 4.1.2).

A cause des règles de preuve, il est nécessaire pour le professionnel des services de consultation personnelle en milieu scolaire d'obtenir une autorisation écrite.

4.3.1.2 Lorsque la loi le prévoit

4.3.1.2.1 Lorsque le professionnel a un motif raisonnable de croire que la sécurité ou le développement d'un enfant est compromis (Loi sur la protection de la jeunesse, art. 39).

4.3.1.2.2 Lorsque le professionnel croit à un danger clair et imminent pour l'individu ou pour la société (Code d'éthique du psychologue, Société canadienne de psychologie, principe 6, par. a).

4.3.1.3 En vertu du droit criminel

Le professionnel des services de consultation personnelle en milieu scolaire appelé à témoigner dans une cause criminelle devra se soumettre aux questions qui lui seront posées (Dr Serge Lafontaine dans l'Orientation professionnelle, volume 15, numéro 6, avril 1980, page 311).

4.3.2 Responsabilité de la Commission scolaire face à la confidentialité

La Commission scolaire doit respecter, dans les faits, le droit du client à la confidentialité en aménageant en conséquence le bureau de consultation du professionnel (G.O. 05-12-79, page 7381, art. 1.05).

La Commission scolaire doit permettre à son employé de pouvoir conserver ses dossiers dans un local ou un meuble auquel le public n'a pas librement accès (A.M. 1025-79 du 07-11-79 G.), 05-12-79 page 7381, art. 2.05).

Les informations contenues dans le fichier central sont confidentielles. En conséquence, seules les catégories de personnes désignées par la réglementation définissant l'accès au fichier central y auront accès.

4.3.3 Responsabilité du personnel de la Commission scolaire face à la confidentialité

Tout le personnel susceptible d'être en contact avec des dossiers personnels est tenu de s'engager par serment ou affirmation solennelle à respecter le secret professionnel. Il en va de même pour ceux qui sont autorisés à manipuler les dossiers personnels à des fins de recherche.

4.4 Accessibilité du dossier

4.4.1 Accessibilité pour les parents de l'élève

Les parents d'un élève de moins de dix-huit (18) ans ont accès à son dossier personnel (voir article 4.1.2.1). L'accessibilité au dossier est assujettie aux modalités suivantes:

- Les parents d'un élève de moins de dix-huit (18) ans qui désirent consulter le dossier personnel en font la demande (verbale ou écrite) au professionnel responsable du dossier;
- la consultation du dossier se fait obligatoirement en présence du professionnel qui doit alors fournir toutes les explications nécessaires à la bonne compréhension des données contenues dans le dossier.

4.4.1.1 Refus d'accorder l'accessibilité au dossier

Un professionnel peut refuser une demande de prendre connaissance du dossier personnel d'un élève selon certains motifs (Codes de déontologie des conseillers en orientation, article 3.07.01 et des psychologues, art. 50).

Sont des motifs justes et raisonnables de refuser l'accès au dossier:

1. Le risque de compromettre la valeur méthodologique et métrologique d'un test en remettant le protocole au client;
2. Le fait que la consultation des documents du dossier soit préjudiciable au client.

lorsqu'un professionnel refuse l'accès au dossier personnel, il doit en aviser par écrit son supérieur immédiat ainsi que le répondant au niveau de la Commission et leur fournir les motifs de son refus.

4.4.2 Accessibilité pour le professionnel des services de consultation personnelle

Le droit d'accès du professionnel est limité aux dossiers des élèves dont il a la responsabilité. Dans le cas d'un travail multidisciplinaire, le professionnel qui prend connaissance de l'ensemble du dossier est tenu au secret pour le contenu entier du dossier, y compris les parties qui ne concernent pas sa profession.

4.4.3 Accessibilité pour la recherche scientifique

Le répondant du dossier permet à des chercheurs de consulter un ou des dossiers personnels pourvu qu'ils se conforment à toutes les conditions suivantes:

- présenter un projet ayant pour but d'étudier les caractéristiques ou besoins des élèves, de perfectionner la qualité de l'intervention professionnelle ou d'étudier l'aide reçue par les élèves. Le projet doit rencontrer les normes de méthodologie scientifique généralement reconnues et être jugé acceptable par le répondant du dossier et le cas échéant par le responsable de l'organisme lié par contrat avec la Commission scolaire;
- présenter au professionnel responsable du ou des dossiers à consulter une autorisation écrite du directeur de l'école ainsi que du répondant du dossier;
- respecter la procédure sur le dossier personnel;
- respecter l'anonymat dans la présentation des résultats;
- fournir une copie du rapport de recherche au répondant du dossier ainsi qu'au directeur de l'école où s'est effectuée la recherche;
- respecter, lorsqu'il s'agit d'un chercheur dont l'employeur n'est pas la Commission scolaire, les exigences de la réglementation des expérimentations effectuées à la Commission scolaire par les chercheurs de l'extérieur.

4.5 Modification au dossier

4.5.1 Demande de révision

Une révision du dossier personnel peut être obtenue par les parents de l'élève s'il a moins de dix-huit (18) ans (voir article 4.1.2.1). Suite à une demande en ce sens et à une rencontre entre le professionnel responsable du dossier et le requérant, la demande de révision est acceptée ou refusée par le professionnel.

Une révision acceptée anène une correction manuscrite signée et datée sur la copie originale ou la mise au dossier d'un document additionnel faisant clairement état de la modification apportée.

En cas de refus, le professionnel responsable du dossier doit en faire connaître la ou les raison(s) au requérant.

4.5.2 Demande de retrait

Après une demande de révision, il peut arriver que la requête effectuée ou la solution souhaitable soit le retrait d'une ou de plusieurs pièce(s) au dossier.

Ce retrait, lorsque accepté par le professionnel responsable du dossier, est effectué par celui-ci, avec l'accord de ses supérieurs immédiats, et toute pièce retirée du dossier est détruite immédiatement en présence de l'élève ou de ses parents et d'un témoin.

En cas de refus, le professionnel responsable du dossier doit en faire connaître par écrit la ou les raison(s) au requérant.

4.5.3 Modification à un dossier en l'absence du professionnel responsable du dossier

Lorsqu'une modification à un dossier (révision ou retrait) est demandée alors que le professionnel responsable du dossier n'est plus à l'emploi de la Commission scolaire, la Commission scolaire désigne un professionnel de la même discipline pour assumer la responsabilité d'analyser la demande, de l'accepter ou de la refuser.

4.6 Transmission du dossier

L'original du dossier personnel n'est jamais transmis à l'extérieur de la Commission scolaire.

4.6.1 Transmission aux parents de l'élève

Les parents d'un élève de moins de dix-huit (18) ans peuvent obtenir une copie d'un ou de plusieurs documents conservés au dossier personnel (voir article 4.1.2.1).

Suite à une demande en ce sens, la transmission se fait en présence du professionnel responsable du dossier qui doit alors fournir toutes les informations pertinentes à la bonne compréhension des données contenues dans les documents transmis.

4.6.2 Transmission d'informations à un éducateur responsable d'un élève

Le professionnel qui travaille dans une école doit obligatoirement transmettre à l'éducateur responsable d'un élève tout renseignement relatif au danger que peut représenter cet élève pour la sécurité de l'éducateur responsable. Cette transmission porte sur des données verbales ou sur des informations contenues dans les rapports professionnels. Comme la transmission à l'intérieur de l'école ne requiert pas l'autorisation écrite de l'élève ou des parents, le principe qui prévaut est celui d'une transmission limitée aux seules personnes qui ont charge de l'élève.

4.6.3 Transfert dans une autre école de la Commission scolaire

Lorsqu'un élève est transféré dans une autre école de la Commission scolaire, le professionnel responsable d'un dossier considéré actif le transfère au professionnel qui reçoit l'élève. Le professionnel qui transfère le dossier doit alors communiquer à la personne responsable du fichier central le nouveau lieu de conservation du dossier. Comme le transfert de dossiers à l'intérieur de la Commission scolaire ne requiert pas l'autorisation écrite de l'élève ou des parents, le principe qui prévaut est celui d'un transfert aux seules personnes qui ont charge de l'élève.

4.6.4 Transmission à l'extérieur de la Commission scolaire

Les parents d'un élève de moins de dix-huit (18) ans ont le droit d'obtenir que soient transmis une copie, un résumé ou certains éléments du dossier aux destinataires suivants:

- une institution d'enseignement publique ou privée;
- un établissement du réseau des Affaires sociales (ou l'équivalent hors Québec);
- un professionnel travaillant en bureau privé et dont le secteur d'intervention est celui des sciences humaines ou de la santé.

Cette transmission d'informations doit respecter les modalités suivantes:

- si la demande provient des parents d'un élève, ceux-ci doivent signer une formule d'autorisation et indiquer le nom et la profession du professionnel devant recevoir les informations;
- si la demande provient d'un organisme ou d'un professionnel tel qu'indiqué ci-haut, la demande d'informations doit être accompagnée d'une autorisation signée des parents de l'élève et il doit être indiqué aussi le nom et la profession du professionnel qui recevra les informations.

S'il apparaît que l'organisme qui effectue une demande d'informations n'a pas à son emploi une personne capable d'interpréter les documents faisant l'objet de la transmission ou que le professionnel demandant des informations n'est pas habilité à interpréter lesdits documents, la demande d'informations doit être refusée.

4.7 Conservation du dossier personnel

4.7.1 Dossier actif

Un dossier est considéré actif tant qu'il n'est pas inscrit au Secrétariat pédagogique de la Commission scolaire et qu'il répond aux deux critères suivants:

- 1) le professionnel ayant obtenu l'autorisation des parents ou de l'élève d'ouvrir le dossier, considère qu'il est utile de le maintenir ouvert;
- 2) au moins une nouvelle pièce ou une nouvelle annotation est jointe au dossier tous les 16 mois.

4.7.1.1 Lieu de conservation des dossiers actifs

Les dossiers sont conservés dans un endroit pouvant être fermé à clef et facilement accessible aux professionnels.

Lorsqu'un élève quitte le territoire de la Commission scolaire ou lorsqu'il termine sa scolarité, son dossier est conservé à la dernière école qu'il a fréquentée pendant une période d'une année scolaire.

Lorsqu'un élève est transféré dans une autre école de la Commission scolaire, le professionnel responsable d'un dossier considéré actif le transmet au professionnel qui reçoit l'élève. Le professionnel qui transmet le dossier doit alors communiquer à la personne responsable du fichier central le nouveau lieu de conservation du dossier. Comme la transmission de dossiers à l'intérieur de la Commission scolaire ne requiert pas l'autorisation écrite de l'élève ou des parents, le principe qui prévaut est celui d'une transmission aux seules personnes qui ont charge de l'élève.

4.7.1.2 Circulation des dossiers

Le dossier qui est sorti de son lieu de conservation est sous la garde du professionnel responsable du dossier.

4.7.2 Dossier inactif

Un dossier est considéré inactif lorsqu'il est inscrit au Secrétariat pédagogique de la Commission scolaire.

Le dossier inactif répond à un des trois critères suivants:

- 1) le professionnel qui a obtenu l'autorisation d'ouvrir le dossier du parent ou de l'élève, juge que les informations contenues dans le dossier sont périmées;
- 2) l'élève a quitté le territoire de la Commission scolaire Jérôme-Le Royer ou a terminé sa scolarité depuis au moins un an;
- 3) aucune nouvelle pièce ou aucune nouvelle annotation n'a été jointe au dossier durant les 36 mois précédents.

4.7.2.1 Lieu de conservation

À la fin de l'année scolaire durant laquelle le dossier personnel est demeuré à l'école, le professionnel responsable du dossier le fait parvenir au répondant du dossier à la Commission scolaire, qui a alors la responsabilité de l'acheminer au Secrétariat pédagogique et qui communique à la personne responsable du fichier central le nouveau lieu de conservation du dossier.

Le répondant du dossier a la responsabilité de s'assurer que lors de la conservation du dossier et lors de sa destruction rien ne peut porter atteinte à la confidentialité du dossier.

4.7.2.2 Durée de conservation

Le dossier inactif, une fois qu'il se trouve au centre de gestion des documents, est conservé pendant une période d'au moins cinq (5) ans à compter de la date à laquelle l'élève a atteint sa majorité soit l'âge de dix-huit (18) ans et selon le calendrier de conservation de la Commission scolaire qui sera entériné par le ministre des Affaires culturelles, Archives nationales du Québec.

4.7.2.3 Destruction périodique

Lorsque la durée de conservation d'un dossier est échaue, le responsable de la gestion des documents de la Commission scolaire procède à sa destruction, conformément à la procédure de destruction des documents en vigueur à la Commission scolaire.

4.8 Divers

4.8.1 Départ du professionnel

Lorsqu'un professionnel quitte l'école où il est affecté ou quitte son employeur, la garde de ses dossiers est assurée par le professionnel qui le remplace.

Si aucun professionnel ne le remplace, la garde de ses dossiers est alors assurée par le répondant du dossier à la Commission scolaire tant et aussi longtemps qu'un professionnel de la même discipline ne peut être désigné.

4.8.2 Formulaires administratifs

Les formulaires administratifs utilisés dans le cadre des services de consultation personnelle doivent être approuvés par le répondant du dossier à la Commission scolaire. Nul n'est autorisé à utiliser d'autres formulaires.

4.8.3 Documents de type collectif

Les documents de type collectif (ex.: évaluations intellectuelles collectives) sont confidentiels. Chaque professionnel doit donc en préserver la confidentialité, même si ces documents ne sont pas assujettis à la présente procédure.

NOTE

Les annexes suivantes à la politique sont disponibles auprès des Services éducatifs de la Commission scolaire:

- 1) Annexe 1 - Annotations relatives à la gestion du dossier personnel
- 2) Annexe 2 - Formulaires administratifs

ANNEXE II

LISTE DES INTERVENANTS EN
RELATION D'AIDE, PAR FONCTION



LISTE DES INTERVENANTS EN RELATION

D'AIDE, PAR FONCTION

1. Agent de réadaptation
2. Agente de relation humaine, travailleuse social (Entente avec le CSSMM)
3. Animateur de pastorale
4. Conseiller en orientation
5. Conseillère en santé, infirmière (Entente avec le CLSC)
6. Conseiller pédagogique en adaptation scolaire
7. Enseignant en relation d'aide (éducateur-conseiller, enseignant spécialisé, enseignant itinérant, tuteur, titulaire, orthopédagogue)
8. Ergothérapeute
9. Directeur d'école, directeur adjoint
10. Orthophoniste-audiologiste
11. Psychiatre (Entente avec l'Hôpital Rivière-des-Prairies)
12. Psycho-éducateur
13. Psychologue
14. Technicienne de l'aide sociale (fréquentation scolaire)
15. Technicien en éducation spécialisée.

ANNEXE III

QUESTIONNAIRE RELATIF AUX MODES D'ORGANISATION
DES DOSSIERS PERSONNELS ET A LA FORMALISATION
DE LA RELATION D'AIDE, EN ACCOMPAGNEMENT DE
LA METHODE D'ENTREVUE DIRIGEE

PLAN DU QUESTIONNAIRE

1. Renseignements généraux
2. Les services d'aide à l'élève
 - 2.1 La mission
 - 2.2 L'environnement
3. Fonctionnement
4. La formalisation de la relation d'aide: le premier niveau d'intervention
5. Les modes d'organisation des dossiers personnels
6. Commentaires et opinions

Entrevue dirigée

QUESTIONNAIRE

**LES MODES D'ORGANISATION DES DOSSIERS PERSONNELS
ET LA FORMALISATION DE LA RELATION D'AIDE**

1. RENSEIGNEMENTS GENERAUX

1.1 Titre de votre fonction.....

1.2 Ecole ou Services éducatifs.....

2. LES SERVICES D'AIDE A L'ELEVE

Préambule: Etant donné que notre étude vise un mode d'organisation des dossiers personnels d'élève, il nous paraît essentiel de dégager les éléments d'étude systématique des services d'aide, en passant des aspects plus généraux, aux aspects plus spécifiques. Vous pouvez librement refuser de fournir des réponses ou commentaires, à votre aise.

2.1 LA MISSION

2.1.1 Quelle est selon vous la principale raison d'être des services d'aide à l'élève que vous offrez?

.....
.....
.....

2.1.2 Nommez les principaux objectifs de votre intervention.

.....
.....
.....

2.1.3 Quels sont les moyens mis à votre disposition pour atteindre ces objectifs?

.....
.....
.....

2.1.4 A quel niveau se situe votre intervention, par rapport à l'ensemble des services d'aide à l'élève?

.....
.....
.....

2.1.5 Quel type de support bénéficiez-vous pour mener à bien votre intervention?

.....
.....
.....

2.1.6 Quelles sont les principales attentes des autorités scolaires quant au rôle que vous devez jouer dans le cadre des services d'aide à l'élève? A qui répondez-vous de vos interventions?

.....
.....
.....

2.2 L'ENVIRONNEMENT

2.2.1 Nommez les catégories d'intervenants avec lesquels vous êtes en relation pour votre travail, sur une base régulière?

.....
.....
.....

2.2.2 Nommez les principaux motifs qui justifient votre action dans le cadre des services d'aide à l'élève.

.....
.....
.....

2.2.3 Nommez les principales contraintes et/ou demandes qui vous causent des difficultés dans l'accomplissement de votre travail.

.....
.....
.....

2.2.4 D'où originent ces contraintes et demandes?

.....
.....
.....

2.2.5 Bénéficiez-vous au moment approprié d'un soutien sans équivoque de la part des autorités scolaires, dans le cadre de vos interventions?

.....
.....
.....

2.2.6 Etes-vous en mesure de répondre aux principales demandes de la clientèle, dans la démarche d'aide à l'élève? Sinon, identifiez les principales raisons de cet empêchement.

Oui [] Non [] Parfois []

Expliquez au besoin

.....
.....
.....

2.2.7 Etes-vous en mesure de répondre aux principales demandes des autorités scolaires dans la démarche d'aide à l'élève, si tel est le cas?

Oui [] Non [] Parfois []

Expliquez au besoin

.....
.....
.....

2.2.8 Etes-vous en mesure de répondre aux principales attentes de la clientèle scolaire et des titulaires de l'autorité parentale, dans la démarche d'aide à l'élève, aussi au niveau des obligations liées au respect de la confidentialité?

Oui [] Non [] Parfois []

Expliquez au besoin

.....
.....
.....

2.2.9 Etes-vous en mesure de répondre aux principales attentes des autres intervenants exerçant en équipe dans une approche multidisciplinaire d'aide à l'élève, si tel est le cas?

Oui []

Non []

Parfois []

Expliquez au besoin

.....
.....
.....

2.2.10 De quelle nature sont les liens que vous entretenez avec vos collègues offrant des services d'aide à l'élève, pour compléter, au besoin, votre intervention?

Collaboration []

Isolement []

Compétition []

Autre []

Expliquez si possible

.....
.....
.....

2.2.11 Si vous pouviez améliorer ces liens, quels seraient les principaux moyens que vous utiliseriez?

.....
.....
.....

2.2.12 Existe-il des conflits de rôles chez les divers groupes d'intervenants des services d'aide à l'élève? Identifiez les principaux aspects liés à l'exercice de vos fonctions, si tel est le cas.

Oui [] Non [] Parfois []

Expliquez au besoin

.....
.....
.....

3. FONCTIONNEMENT

Préambule: A ce stade de notre entretien, nous voulons particulièrement nous pencher sur certains modes de pratique liés au fonctionnement des services d'aide à l'élève, au niveau surtout des aspects problématiques tels que l'accessibilité aux renseignements personnels, qui varie selon les usages, et les autorisations parentales, lorsque requises. Vous n'êtes pas tenu de répondre de façon vraiment détaillée, à moins que vous ne le jugiez à propos.

3.1 Les dossiers personnels sous votre garde sont-ils l'objet d'une démarche officielle de demande d'ouverture auprès des titulaires de l'autorité parentale, selon la réglementation prévue?

Oui [] Non [] Parfois []

3.2 Si cette demande d'autorisation ne vous apparaît pas dans l'intérêt de l'enfant, avez-vous pris soin d'en établir les causes et les conséquences avec les autorités scolaires ou les autres intervenants, si tel est le cas?

Oui []

Non []

Parfois []

Expliquez au besoin

.....
.....
.....

3.3 L'accessibilité peu restrictive aux dossiers personnels d'élève, à l'exclusion des dossiers professionnels, est-elle de nature à causer un grave préjudice à l'enfant au niveau de la confidentialité et pouvant affecter ses rapports avec l'intervenant?

Oui []

Non []

Parfois []

Expliquez au besoin

.....
.....
.....

3.4 Dans le cadre d'une démarche multidisciplinaire (Comité d'aide, comité de classement, etc.), la divulgation de certains renseignements personnels est susceptible de causer préjudice à l'enfant; par conséquent, êtes-vous réfractaire à transmettre des renseignements personnels qui peuvent vous paraître peu pertinents pour l'étude de cas?

Oui []

Non []

Parfois []

Expliquez au besoin

.....
.....
.....

3.5 Etes-vous généralement opposé à l'accessibilité des titulaires de l'autorité parentale au dossier de leur enfant, après qu'une décision ait été rendue, si tel est le cas?

Oui () Non () Parfois ()

Expliquez au besoin

.....
.....
.....

3.6 Pouvez-vous facilement référer un élève à un autre intervenant, susceptible d'entreprendre une démarche d'aide spécialisée (professionnelle), si une telle intervention vous apparaît nécessaire?

Oui () Non () Parfois ()

Expliquez au besoin

.....
.....
.....

3.7 Quels sont les aspects administratif et réglementaire qui présentent le plus de difficultés pour déterminer si vous agissez dans le meilleur intérêt de l'élève? Identifiez les éléments en ordre d'importance.

- () Autorisation parentale pour ouvrir un dossier
- () Circulation incontrôlée de l'information à caractère confidentiel
- () Conservation des dossiers actifs dans un lieu inapproprié à assurer la confidentialité
- () Conservation des dossiers actifs durant toute la période de fréquentation scolaire de l'élève.
- () Traditions (us et coutumes) qui ne facilitent pas une grande rigueur administrative.

4. LA FORMALISATION DE LA RELATION D'AIDE: LE PREMIER NIVEAU D'INTERVENTION

Préambule: Maintenant nous allons aborder les aspects les plus significatifs de notre étude, à savoir le niveau de formalisation des services d'aide, en première ligne d'intervention, soit lorsque les intervenants établissent les premiers rapports avec l'élève qui présente des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Il ne s'agit pas d'interventions exercées par des spécialistes proprement dit (professionnels). Cette formalisation se traduit surtout par l'utilisation d'instruments officiels de diagnostic, de formulaire, en somme de moyens susceptibles d'amener une certaine uniformité dans les interventions. Ne répondez pas en fonction des besoins organisationnels ou d'un idéal à atteindre, mais plutôt selon votre vision réaliste des situations. Vous pouvez ne pas fournir de réponse précise.

- 4.1 Dans le cadre d'une démarche d'aide se situant au premier niveau d'intervention, les principaux éléments problématiques sont-ils formellement identifiés pour permettre un diagnostic adéquat et officiel?

Oui [] Non [] Parfois []

Expliquez au besoin

.....
.....
.....

- 4.2 Une formalisation de la relation d'aide, au premier niveau d'intervention, permettrait-elle de faciliter (si nécessaire) une démarche d'aide spécialisé (professionnel), en apportant plus de rigueur dans la tenue de dossiers?

Oui [] Non [] Parfois []

Expliquez au besoin

.....
.....
.....

4.3 Une formalisation de la relation d'aide, au premier niveau d'intervention, est-elle susceptible d'amener un meilleur profil des démarches et un meilleur suivi, en général?

Oui [] Non [] Parfois []

Expliquez au besoin

.....
.....
.....

4.4 Une formalisation de la relation d'aide, au premier niveau d'intervention, est-elle susceptible d'améliorer le processus décisionnel, grâce à la consignation des renseignements pertinents sur des formulaires standardisés?

Oui [] Non [] Parfois []

Expliquez au besoin

.....
.....
.....

4.5 Une formalisation de la relation d'aide, au premier niveau d'intervention, est-elle susceptible d'améliorer le processus d'accessibilité aux dossiers personnels, et le processus de transmission, puis d'assurer le respect de la confidentialité globalement, selon les prescriptions de la Loi sur l'accès (...)?

Oui [] Non [] Parfois []

Expliquez au besoin

.....
.....
.....

5. LES MODES D'ORGANISATION DES DOSSIERS PERSONNELS

Préambule: Nous voici rendu maintenant à une partie déterminante, à savoir la façon dont les dossiers devraient être organisés afin d'améliorer le mécanisme de support à la relation d'aide. Certaines écoles sont peut-être en voie de réorganiser les dossiers; il s'agit de vérifier les avantages et les inconvénients d'établir des dossiers personnels distincts. Répondez non pas en fonction des besoins organisationnels, mais selon vos besoins propres, comme intervenant.

- 5.1 Quels seraient les principaux avantages et contraintes de l'établissement d'un dossier pédagogique unique versus des dossiers personnels distincts pour le dossier d'aide particulière et le dossier scolaire.

Système 1. Dossier unique

Avantages

1.
2.
3.

Contraintes

1.
2.
3.

Système 2. Dossiers personnels distincts (dossier scolaire, dossier d'aide à l'élève)

Avantages

1.
2.
3.

Contraintes

1.
2.
3.

5.2 A votre avis, devrait-on prévoir d'importantes ressources humaines et matérielles additionnelles pour assurer un mode d'organisation adéquat de la gestion des dossiers personnels, dans le cas d'un choix du système 2 (dossiers personnels distincts).

Système 1. oui [] non [] ne sais pas []

Système 2. oui [] non [] ne sais pas []

Justifiez votre réponse

.....
.....
.....
.....

5.3 Qu'est-ce que l'ajout de ces différentes ressources permettrait d'améliorer?

.....
.....
.....
.....

5.4 Identifiez les modifications susceptibles d'apparaître si le système modifie le fonctionnement actuel.

.....
.....
.....
.....

6. COMMENTAIRES ET OPINIONS

Si ce questionnaire a omis ou négligé un aspect que vous désirez commenter ou si vous désirez apporter un commentaire additionnel, veuillez manifester ces considérations de façon succincte si possible.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Sources: Cossette et Delisle (1969), Lawrence et Lorsch (1969), Lescarbeau, Payette, St-Arnaud (1985), Schein (1969), Villeneuve (1985), Weisbord (1978)

ANNEXE IV

SYNTHESE DES REPONSES AU QUESTIONNAIRE

SYNTHESE DES REPONSES AU QUESTIONNAIRE

<u>QUESTION</u>	<u>REPONSES</u>
2.1.1 La raison d'être des services d'aide	-aider d'abord l'élève dans son cheminement -assurer la qualité des apprentissages par un encadrement efficace (soutien) -fournir les services d'appui, lorsque nécessaire -approche concertée d'agents d'éducation pour examiner les divers aspects d'un problème
2.1.2 Les objectifs de votre intervention	-(selon la nature des interventions)
2.1.3 Les moyens	-organisation scolaire facilitante -mesures d'appui adéquates -ressources trop limitées, lourdeur de la tâche -processus de consultation et d'intervention bien structuré, dans le cas de l'adaptation scolaire
2.1.4 Le niveau des interventions	-le système en "cascade" (adaptation scolaire) ne situe pas les niveaux d'intervention, de la même façon -les élèves font peu de cas des champs d'intervention: ils parlent de leurs problèmes à une personne qui sait écouter...
2.1.5 Type de support pour réaliser l'intervention	-collaboration des autorités scolaires pour faciliter les rencontres avec les élèves -mécanismes de consultation, tels que comité de niveau, comité d'encadrement, etc. -emploi du temps souvent trop chargé

2.1.6 Attentes des
autorités scolaires

- supérieur hiérarchique:
directeur d'école, directeur-adjoint
- attentes: régler les cas problèmes rapidement
- attentes: établir une relation d'aide et un suivi, reposant sur la capacité d'opérer un changement

2.2.1 Catégories
d'intervenants

- (selon la nature des interventions)

2.2.2 Motifs justifiant
votre action

- apporter un soutien déterminant, et les mesures d'appui appropriées, tant ponctuelles que de type organisé, dans le meilleur intérêt de l'élève, plutôt qu'en fonction des pressions (enseignants)
- modifier même légèrement les comportements "difficiles".

2.2.3 Contraintes /demandes causant les difficultés

- problèmes d'absence non-motivée, sans la collaboration des parents
- élèves en conflit avec les enseignants ou les parents, qui rejettent de l'autorité quelle qu'elle soit
- direction d'école hésitante à suspendre l'élève
- enseignant en relation d'aide autorisé parfois à suspendre l'élève (sic)

2.2.4 D'où originent
les contraintes et les demandes

- membre du personnel enseignant, ou de direction, selon le cas; aussi de parents

2.2.5 Soutien des
autorités scolaires

- réponses affirmatives
- réserves: lenteur des processus de consultation (cas référés)

2.2.6 Demandes de la clientèle (élève)

- réponses affirmatives, en général
- établir de bons rapports, s'ils ne reposent pas sur des menaces, portent fruit
- traiter l'élève comme une personne responsable

2.2.7 Demandes des autorités scolaires

- réponses affirmatives, parfois sceptiques
- réserves: difficile de répondre à toutes les demandes car "on n'a pas beaucoup de temps"
- réserves: il faut agir vite auprès des parents

2.2.8 Attentes des parents et élèves

- réponses divisées. Les parents font confiance, mais ils ne donnent pas toujours leur accord pour un plan d'intervention. La confidentialité est respectée selon l'ampleur du problème, et le contexte (école)

2.2.9 Attentes des intervenants (équipe) et pratiques

- réponses affirmatives et sceptiques. Plusieurs intervenants sont peu préparés et vont aux informations; quelques-uns n'expriment pas leur position. Le temps manque pour s'occuper de tous les études de cas. Les attentes sont difficiles à saisir

2.2.10 Nature des liens

- collaboration: en général
- compétition: les champs de psychologie et du service social
- isolement: les interventions ponctuelles, en première ligne

2.2.11 Moyens pour améliorer les liens

- plus de temps de rencontres
- moins d'interventions ponctuelles
- un cadre d'intervention limitant les ambiguïtés de certains champs de pratique

- 2.2.12 Conflits de rôle
- conflit de rôle peu fréquents
 - domaine: la psychologie et le service social
 - l'absence de ressources disponibles amène des interventions dans certains champs de pratique
- 3.1 Dossiers personnels et autorisation parentale
- oui. Seulement l'enseignement primaire, d'une façon implicite. La formule d'aide à l'élève en difficulté vise une participation des parents de l'enfant de moins de 14 ans
- 3.2 Causes et conséquences liées à l'absence d'autorisation parentale
- non. Les parents ne s'objectent pas à l'ensemble des services d'aide: ainsi il faut éviter les procédures "bureaucratiques"
 - l'élève ne peut subir un préjudice de cette nature, à moins d'une objection parentale
- 3.3 Accessibilité peu restrictive aux dossiers personnels
- parfois. Les enseignants peuvent être influencés par les notes de comportement consignées dans les dossiers
 - l'enfant de 14 ans et plus n'est pas informé du niveau d'accessibilité
 - les éducateurs agissent dans le meilleur intérêt de l'élève selon les us et coutumes.
- 3.4 Divulcation de renseignements personnels et démarche multidisciplinaire
- non. Chaque intervenant est responsable de ses actes. Un partage est essentiel pour les études de cas, de façon verbale, au moins
- 3.5 Accessibilité des parents au dossier personnel
- parfois. L'accès au dossier doit signifier une épuration préalable des notes personnelles, puisqu'il s'agit de cas de contestation

3.6 Référer un élève

-oui avec réserve. Des ressources professionnelles insuffisantes font que les intervenants en première ligne doivent agir vite. Parfois, ils jugent approprié de procéder à des évaluations familiales

3.7 Aspects administratifs et réglementaires.
Ordre d'importance

1. conservation des dossiers actifs durant la période de fréquentation scolaire
2. traditions ne facilitant pas la rigueur
3. conservation des dossiers dans un lieu approprié
4. circulation incontrôlée de l'information confidentielle
5. autorisation parentale (ouverture de dossier)

4.1 Identification formelle des principaux éléments problématiques

-parfois. Il faut utiliser les informations disponibles avec précaution, en vérifiant les éléments avec les élèves. Les formulaires sont prévus à cette fin, dans certaines écoles

4.2 Formalisation de la relation d'aide facilitant une démarche spécialisée

-parfois. Il ne serait pas nécessaire de reprendre les analyses. La formalisation n'est pas le gage d'une meilleure démarche spécialisée

4.3 Formalisation et profil des suivis

-oui. Il serait plus facile de suivre l'évolution du dossier

4.4 Formalisation et amélioration du processus décisionnel

-parfois. La formalisation est une aide à la décision comme instrument seulement. La décision est surtout fonction du contenu, non du contenant

4.5 Formalisation et
amélioration de l'acces-
sibilité/transmission

-oui. La consignation des ren-
seignements confidentiels de
façon standardisée donnerait
plus de rigueur à la tenue de
dossiers et faciliterait la
consultation des données, au
besoin. Il faut s'assurer la
collaboration de l'ensemble
des intervenants à cet égard

5.1 Avantages et contraintes

Système 1 Dossier unique

AVANTAGES

-peu de réorganisation
administrative

CONTRAINTES

-mélanges de dossiers
-confidentialité réduite, par
une accessibilité peu limitée
-épuration de tous les dossiers
scolaires pour retirer les
éléments non officiels (mémos,
avis, etc.)
-vocation distincte des dos-
siers personnels non respectée
-délais de conservation diffé-
rents pour ces dossiers per-
sonnels

Système 2 Dossiers personnels distincts

AVANTAGES

-distinctions en fonction
des fins spécifiques des
genres de dossiers
-confidentialité accrue par
une accessibilité plus
limitée
-dossiers "parallèles" de-
venus officiels
-consultation facilitée par
la formalisation de la
relation d'aide
-épuration des dossiers
d'aide seuls, pour retirer
les éléments non officiels
(mémos, avis, etc.)
-délai de conservation parti-
culier

CONTRAINTES

-réorganisation administrative

5.2 Ressources additionnelles

-oui. En ressources humaines (personnel de soutien) et en ressources matérielles (aménagement, classeurs)

5.3 Ajout des ressources additionnelles

-plus d'efficacité pour la réorganisation

5.4 Modifications possibles

-niveau d'accessibilité différent
-confidentialité accrue
-tenue de dossier systématique
-instruments facilitant les diagnostics
-équipe multidisciplinaire renforcée par le formalisme, etc.

6.0 Commentaires, opinions additionnelles

-commentaires à caractère pragmatique, tels que les impacts sur les pratiques en cours, les modes de changement institutionnel, la localisation des bureaux, etc.

VITA

NOM: SAINT-ONGE, Jacques

LIEU DE NAISSANCE: Contrecoeur, Québec

DATE DE NAISSANCE: 1948-09-01

ETUDES UNIVERSITAIRES: UQAM,
1969-1972, Bacc. spéc. Histoire,
Université de Montréal,
1972-1976, M.A. (Histoire),
Université McGill,
1974-1976, Master in Library Science.

BOURSES: Bourse d'excellence, MEQ,
1975-1976,
Bourse de bilinguisme, MEQ,
1974-1975.

EXPERIENCE PERTINENTE: Spécialiste en moyens et techniques
d'enseignement,
Commission Scolaire Jérôme-Le Royer,
1976- .
Chargé de cours, niveau 2e cycle,
Ecole de bibliothéconomie et des
sciences de l'information,
Automne 1985.



Université du Québec
Ecole nationale d'administration publique